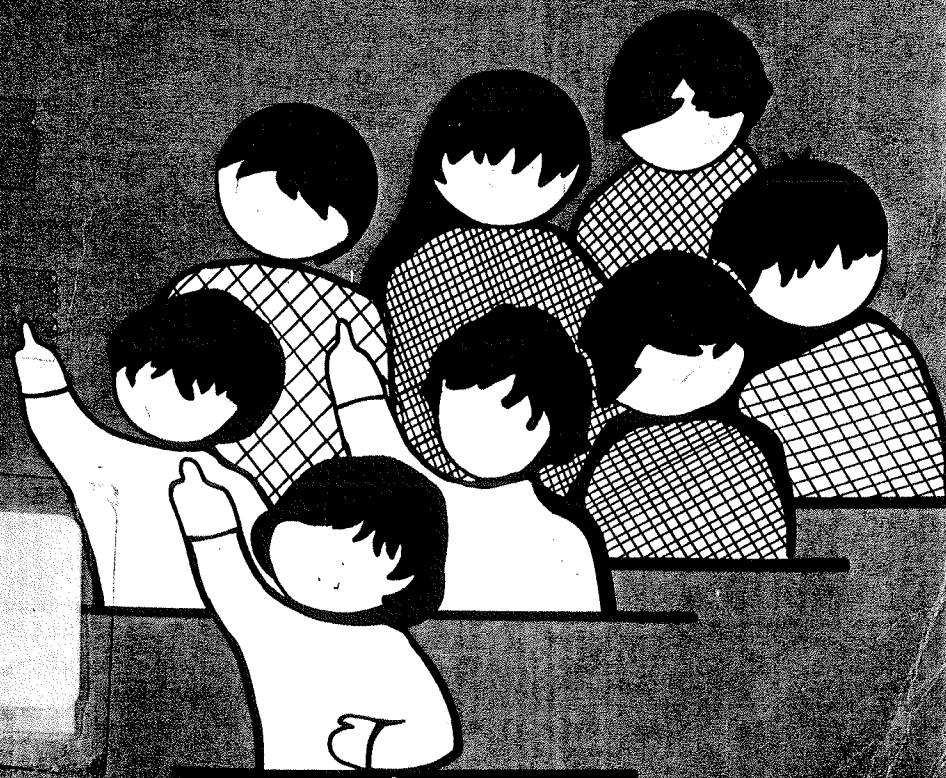


LA CULTURA ESCOLAR ¿Responsable del Fracaso?

Gabriela López
Jenny Assaél
Elisa Neumann



370.33
L 864
1984
c.3

piic

piic

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

plinario de
Educación

370.83
L 854
1984
c. 2

X 737

LA CULTURA ESCOLAR ¿Responsable del Fracaso?

Estudio Etnográfico
en dos escuelas urbano-populares

GABRIELA LOPEZ
JENNY ASSAEL
ELISA NEUMANN

pie

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION

INDICE

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como por las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las del PIIE.

© PIIE

Inscripción N° 60.759
Primera Edición, Septiembre de 1984
Segunda Edición Agosto de 1991

Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)
Brown Sur 150 - Ñuñoa
Teléfonos: 204-7460, 49-6644 y 49-8269
Fax: (056) 2-204 7460
Santiago- Chile

Diseño Portada: Mónica Lathrop G. y Hugo Puga O.
Diagramación: Juan Silva R.

Impreso por S. R. V. Impresos S. A.
Pocornal 2052 - Teléfonos: 556-5796 551-9123
Santiago, Chile.
Agosto de 1991

PRESENTACION	1
INTRODUCCION	3
ANTECEDENTES	7
El Sistema Educacional Chileno	9
Municipalización	10
El Fracaso Escolar	12
Magnitud de la Deserción y la Repitencia en la Escuela Básica	15
¿Por qué estudiar la Escuela?	18
OBJETIVOS DEL ESTUDIO	21
METODOLOGIA	25
PROCEDIMIENTO	35

RECONSTRUCCION DE LOS PROCESOS
DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

✓ Introducción	43
Características Generales de la Escuela	44
1º A Enseñanza Básica	56
1. Características Generales	56
2. ¿Cómo se enseña?	58
3. Formas de Evaluación	65
4. Disciplina	68
5. Relación Profesora-Alumnos	72
6. Relación entre los Alumnos	76
7. Relación Profesora-Observadora	77
1º B Enseñanza Básica	77
1. Características Generales	77
2. ¿Cómo se enseña?	80
3. Ambiente en la Sala	95
4. Formas de Socialización	98
5. Disciplina	102
6. Relación entre los Alumnos	111
7. Relación con los Padres y Apoderados	113
8. Relación con la Observadora	118
1º C Enseñanza Básica	120
1. Características Generales	120
2. ¿Cómo se enseña?	121
3. Los procesos de Evaluación	131
4. Formas de Socialización	136
5. Disciplina	138
6. Relación Profesora-Alumnos	143
7. Relación con los Padres y Apoderados	149
8. Relación con la Observadora	155
4º A Enseñanza Básica	156
1. Características Generales	156
2. ¿Cómo se enseña?	158
3. Disciplina	165
4. Relación Profesora-Alumnos	169
5. Relación Profesora-Observadora	181

4º B. Enseñanza Básica	181
1. Características Generales	181
2. ¿Cómo se enseña?	182
3. Disciplina	192
4. Consejo de Curso	195
5. Relación Profesor-Alumno	197
6. Relación Profesor-Observadora	198
4º C. Enseñanza Básica	199
1. Características Generales	199
2. ¿Cómo se enseña?	202
3. Formas de Evaluación	211
4. Los Consejos de Curso	212
5. Ejercicios de Prevención Motora Postural	214
6. Relación de la Profesora con los Alumnos	217
7. Disciplina	219
8. Relación entre los Alumnos	221
9. Relación con los Padres y Apoderados	223
10. Relación con la Observadora	228
Escuela Particular Subvencionada	230
Características Generales	230
Reconstrucción del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	238
o 1º B. Enseñanza Básica	238
1. Características Generales	238
2. ¿Cómo se enseña?	241
3. Disciplina	253
4. Relación Profesora-Alumnos	258
4º Enseñanza Básica	264
1. Características Generales	264
2. ¿Cómo se enseña?	266
3. Consejo de Curso	272
4. Disciplina	274
5. Relación Profesora-Alumnos	276
6. Relación entre los Alumnos	278
7. Relación Profesora-Apoderados	279

8. Relación Profesora-Observadora	280
LA CULTURA ESCOLAR DEL FRACASO	281
Introducción	281
1. El éxito escolar	283
2. Condiciones Asociadas al Fracaso Escolar	294
3. El Profesor y el Fracaso	298
4. El Proceso Pedagógico y el Fracaso Escolar	302
4.1. Situaciones Amenazadoras del Aprendizaje	302
4.2. La discriminación a través de los Rótulos	308
5. ¿Quiénes son los responsables del Fracaso?	318
6. Relación Escuela-Padres	336
7. El paso de Kinder a 1º Básico	343
8. Los Centros de Diagnóstico	346
9. Aspectos Estructurales que interfieren en la labor docente	350
CONCLUSIONES	359
BIBLIOGRAFIA	365
ANEXOS	377
Símbolos utilizados en los Registros	379
Glosario de términos con distinto significado y chilenismos	380
Registro de Observación de Clases	381
Entrevista a Tomás	394

PRESENTACION

Nos encontramos en presencia de un informe de investigación que reúne varias particularidades necesarias de tener en cuenta para su mejor comprensión.

Se trata de un estudio que implica una ruptura con la concepción tradicional de investigaciones educativas en nuestro país. Ruptura por la manera que se aproxima al problema educacional, por la metodología de investigación que utiliza y por el "espíritu" que requiere su lectura.

En relación al problema de investigación, [no parte de hipótesis que se quisiera "verificar" a lo largo del proceso de estudio. Por el contrario, el problema es entendido como un campo de observación donde se procura comprender las características culturales de la escuela que podrían estar asociadas al fracaso de los niños de sectores pobres.] Con esto no se intenta resolver el problema, sino más bien se quiere profundizar su comprensión, para que los propios actores y responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan plantearse a su vez el mismo problema en su complejidad y heterogeneidad. En otras palabras, aquí se procura

plantear un problema "desde abajo" a objeto de tener como interlocutores básicos a los propios profesores que intentan vencer el problema del fracaso en la escuela.

En relación a la metodología utilizada representa el primer estudio etnográfico, por nosotros conocido, en el campo de la educación chilena. No estamos habituados a este enfoque y menos aún a enfrentarnos a una perspectiva descriptivo-analítica que requiere un esfuerzo largo y prolongado como el que las investigadoras han recorrido en este caso. La observación etnográfica implica una innovación frente a las indagaciones tradicionales que recurren a cuantificar sus observaciones. En este caso, ni se observa con un esquema rígido, ni tampoco se pretende convertir la realidad observada en "cuadros resúmenes" que no representan los hechos tal cual ellos se manifiestan. En este caso, se ha preferido "reconstruir la realidad" rescatando su complejidad, sus relaciones internas y su "singularidad cultural".

Por último, en cuanto a la utilización de sus conclusiones, se requiere por parte de otros investigadores e interesados en la educación, una disposición especial. No se trata de conocer un cuerpo de "conclusiones", se trata de un contacto con una realidad para que sea reflexionada por quien la lee, teniendo como referente para su comprensión, su propia experiencia. No son "conclusiones" que pretendan "hablar" por sí solas, sin comunicarse con la experiencia vital del lector, que también ha vivido la escuela.

En síntesis, nos encontramos ante una investigación original, que innova en la tradición de la investigación, ilustrando lo que puede ser un enfoque de carácter cualitativo para conocer la realidad escolar chilena y latinoamericana.

Rodrigo Vera G.
Investigador PIIE
Coordinador Red Latinoamericana
de Investigaciones Cualitativas
de la Realidad Escolar

INTRODUCCION

"La profesora me decía que no servía como niño, como alumno o que era porfiao, o no quería aprender. De primera le costó un poco, tuve hartos problemas porque no se adaptaba al colegio, se dedicaba a puro jugar, a ser porfiao. . ."

(Testimonio de la madre de José, alumno de primer año básico).

Decía un maestro que los niños que fracasan en la escuela son "tierra de nadie". Ni la institución escolar, ni el maestro, ni los padres parecen asumir la responsabilidad de este "mal endémico". Por el contrario, a menudo se intenta descargar sobre el propio niño la culpa de su derrota.

Otros, atribuyen el fracaso a abstractas causas estructurales y postergan su solución hasta que funcionen a plenitud lejanas utopías.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que apunta a desentrañar la manera como la escuela

chilena contribuye al fracaso de una parte importante de sus alumnos.

Para esta indagación se prefirió penetrar en la intimidad de dos escuelas, en lugar de pretender una visión necesariamente superficial de un número más grande de escuelas. Tampoco se quiso incursionar en el problema desde el plano del sistema y de sus relaciones con las estructuras económico-sociales y políticas. No se quiso medir ni cuantificar, ni separar la realidad en variables. Se optó por la observación etnográfica profunda y prolongada en el tiempo— en vez de la fugaz encuesta. Tratamos de aprehender y comprender la realidad en su complejidad integrada, destacando su singularidad.

La relación pedagógica es una realidad muy poca investigada en nuestro medio. En parte, podría deberse al respeto creado en torno al saber de la profesión docente. En parte, a la forma como la investigación ha entendido esta relación, reduciéndola a un asunto puramente técnico, que parecería no involucrar personas, instituciones, culturas.

La tarea no fue fácil. Constituyó un desafío desde el principio, donde la inseguridad frente a una forma de trabajo desconocida, el cansancio y agobio que implicó el trabajo de campo y el ¿qué hacer? frente a los registros fue algo permanente. Sin embargo, en cada momento se nos hacía más evidente que íbamos por buen camino y aunque aparecían los necesarios y crecedores tropiezos, veíamos con claridad que estábamos contribuyendo con un aporte significativo, el que hoy entregamos a través de este informe.

Es imposible resumir la vida escolar de todo un año en dos escuelas y en ocho cursos diferentes en apenas unas páginas de informe. Resulta injusto para los actores del proceso educativo observados y frustrante para sus autoras.

Los registros, aunque amplios y prolongados, no reflejan la totalidad de los eventos escolares. Son sólo miradas en profundidad, pero quedan minutos, horas y días enteros en los cuales no hubo presencia física ni se tiene registro. En ellos, sin duda, habrán acontecido sucesos importantes. Es

por esto que hablamos de “reconstruir un proceso” reconstrucción hecha a partir de los registros, en una síntesis con las visiones de los investigadores.

Los profesores aparecen en esta obra como actores principales, y es probable que se tienda a identificarlos con “el malo de la película”. Nuestro afán no ha sido desvalorizarlos, evaluarlos o descalificarlos, por el contrario, manifestamos nuestro más profundo respeto a la tarea que les corresponde realizar. Sus prácticas deben entenderse en el contexto social más amplio en el cual se insertan, el que condiciona en gran medida su quehacer en la sala de clases. Son estas condiciones las que nos hicieron empatizar con los maestros que observamos, también con los niños y sus padres. Este sincero sentimiento, nos permitió comprender lo que estaba pasando en cada uno de ellos más allá de las palabras, de los gestos y las miradas. Son profesores, niños y padres cuya imagen nos ha quedado grabada—sus rasgos físicos, sus movimientos, sus actitudes— han sido incorporadas a nuestras vivencias, sin llegar a constituir en el análisis un número, a la manera como sucede con la encuesta o con la ficha en el momento de la codificación.

Estamos conscientes que nuestra experiencia investigativa previa, nuestras especialidades (profesoras y psicólogas), nuestras características personales y nuestra experiencia como alumnas en la escuela primaria han influido en este trabajo. Es quizás un elemento imposible de eliminar, sobre todo en este tipo de estudios, pero a la vez nos ha facilitado el tipo de comprensión al que hemos llegado.

Entre las múltiples limitaciones que ha tenido este estudio, debemos mencionar dos que nos parecen las más importantes. En primer lugar, es preciso dejar claro que no hemos pretendido llegar a desarrollar un marco interpretativo que configure una teoría de la escuela y del fracaso escolar. Nuestra intención es acumular experiencia y antecedentes que en el futuro nos acerquen a él. La segunda limitación está relacionada con el contexto social y político imperante en nuestro país, el cual no ha permitido preguntar ni acceder a ámbitos que habría sido interesante incorporar.

No queremos terminar esta introducción sin mencionar a quienes es preciso agradecer por sus aportes: a Iván Núñez y Rodrigo Vera, compañeros del PIIE; a Johanna Filp y Cecilia Cardemil del CIDE; a Jorge Chateau, de FLACSO, Santiago; a Beatrice Avalos, coordinadora del proyecto "Escuela y Comunidad" del cual éste forma parte; a Araceli de Tezanos, compañera en la misión de hacer etnografía en la escuela (ella, en Colombia) y a Elsie Rockwell por sus aportes en el enfoque etnográfico.

Silvia Retamal y Violeta Cuevas hicieron un excelente trabajo en la transcripción de registros e informes.

A los profesores, padres y alumnos que confiaron en "estas observadoras" sin siquiera conocerlas previamente, debemos un agradecimiento muy especial. Lo mismo a las autoridades educacionales que nos permitieron el acceso a las escuelas.

Finalmente, damos las gracias al International Development Research Centre de Canadá, que ha proporcionado los aportes financieros y a su Director asociado para Ciencias Sociales —Sheldon Shaeffer— quien ha mostrado especial interés en el tema.

Más allá de los nombres que aquí aparecen, tenemos presente a tantos otros compañeros de trabajo que nos brindaron su apoyo durante nuestro proceso de investigación.

SANTIAGO, JULIO 1983.

ANTECEDENTES

El problema del fracaso escolar constituye una realidad que, a pesar de Reformas Educativas, cambio en los Planes y Programas, y Cursos de Perfeccionamiento del Magisterio, continúa produciéndose y, año a año, son miles los niños que abandonan el Sistema Educativo a edades tempranas.

Numerosas investigaciones se han realizado para caracterizar este fenómeno y buscar sus causas (C.P.E.I.P., 1981; Schiefelbein, 1982). Sin embargo, pocos se han dedicado a observar y analizar a la escuela básica desde adentro.

Se puede considerar a la escuela básica como el pilar fundamental del sistema educativo. Hace tiempo que se la ha definido como "universal y obligatoria". Legal y constitucionalmente se prescribe que el ciclo básico de enseñanza debe ser cumplido por todos los niños y el Estado se ha comprometido solemnemente a asegurar este precepto. A partir de él, se accede a los canales educativos de nivel medio, superior y a las restantes alternativas educacionales formales y no-formales.

Por otra parte, se asigna a la escuela la función de reproducir y legitimar la estructura social y la superestructura ideológica de la sociedad en la cual se inserta. A su vez, la escuela es una instancia socializadora que comparte con otras instituciones la tarea de transmitir los valores, creencias y habilidades que la sociedad considere necesarias de reproducir. La escuela los transmite a través de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y los alumnos, a través del currículum explícito que reflejan los planes y programas establecidos para cada nivel y, de modo considerable también, a través de los que ha venido a denominarse el "currículum oculto" de la escuela (1).

De este modo, la escuela como reflejo de la estructura social existente y como reproductora de ella es, necesariamente, selectiva, marginando de las posibilidades de educación a una amplia masa de individuos. Es selectiva y a su vez discriminatoria. Desde su inicio selecciona entre buenos y malos alumnos, entre los que tienen éxito y los que están destinados a fracasar (Siegel, 1979; Bravo, 1980; Salvat, 1978). Es discriminatoria en la medida que la selección la hace en función de las distintas clases sociales. No es precisamente por azar que los índices más altos de deserción y repitencia escolar se den en los sectores de más bajos ingresos (Schiefelbein, 1982; Hamuy, 1961), y el "éxito" aparezca en los niños de la clase más favorecida. Son muchas las interpretaciones que se dan a esta constatación; sin embargo, pocos cuestionan el papel que le cabe a la escuela en el fracaso escolar ni el de las normas escolares en función de las cuales se clasifica a los alumnos como más o menos aptos (Plaisance, 1978).

La selectividad del sistema escolar puede explicarse porque su función es más bien proporcionar el mínimo de cultura al mínimo de personas, aunque el discurso oficial diga lo contrario. En estas condiciones los fracasos escolares lejos de ser una sorpresa son precisamente los resultados buscados (Klein, 1978). Al adoptar la posición de que todos los

individuos son en principio iguales, desconociendo las diferencias de valores y desarrollo de habilidades acorde a la extracción social, el sistema escolar no hace más que ahondar las diferencias sociales en vez de nivelarlas (Snyder, 1978; Brossard, 1978).

El sistema educacional chileno

En los últimos años, el sistema educacional chileno ha experimentado una serie de profundas transformaciones que responden al modelo implantado por el gobierno militar. Los cambios introducidos constituyen una adaptación del sistema educacional al estilo de desarrollo imperante en el país "... la tendencia reciente es ubicar a la educación como un problema de resolución individual por la vía de la dinámica del mercado" (Núñez, 1979).

El discurso oficial del gobierno en materia de educación, se ha movido en dos planos: por una parte, en diversos textos afirma en forma global la idea de formación de un hombre creador y crítico que construye su historia y su cultura mediante una participación social libre y responsable; por otra parte, progresivamente configuró un modelo educativo que privilegia la iniciativa privada, que emplea criterios de eficiencia y competitividad y que tiende a distribuir la oferta educacional según una lógica de mercado.

Desde 1973 el gobierno militar interviene represivamente en el sistema educativo produciendo una serie de "efectos transformadores" en la orientación general del sistema, particularmente en lo atinente al principio de igualdad de oportunidades, al pluralismo ideológico y a la participación responsable de la comunidad en los procesos educativos (Echeverría y Hevia, 1980). Esto se traduce en acciones concretas entre las cuales vale la pena destacar:

- una depuración en el personal docente, eliminando a los que se consideran peligrosos;
- se acaba con la organización autónoma del magisterio;

(1) Ver, entre otros, Paradise, Ruth, 1979 y Rockwell, Elsie, 1981.

— se realiza una “limpieza ideológica en los textos escolares y en bibliotecas” (Echeverría y Hevia, 1980).

Por otra parte, en términos cuantitativos, en el período 1973-79 disminuye fuertemente la tasa de crecimiento de la matrícula global del sistema formal, en todos sus niveles. El promedio anual de crecimiento es de $-0,30\%$ en el período 1973-1981 comparado con un $5,50\%$ entre los años 1967-73 (Echeverría, 1982).

Los problemas educacionales del Chile de hoy, sin embargo, no pueden analizarse sin considerar la historia y los “cuellos de botella” que se han arrastrado desde años. No se puede hablar de que el sistema ahora es selectivo, vertical y autoritario cuando hay que reconocer que siempre lo ha sido, en diferentes grados (Cuadernos de Educación, mayo, 1971). A pesar de esto, es preciso también reconocer que en las últimas décadas la educación chilena avanzaba hacia una creciente democratización, “había llegado a ser progresivamente más permeable a las demandas de distintos grupos sociales para ingresar en él y también, como un sistema que a través de sus planes y programas y mediante el diálogo y la discusión que en él se generaban daban lugar a contenidos curriculares en alguna medida expresivos de los diversos grupos sociales. . .” (García Huidobro, 1978).

Municipalización

Una de las transformaciones más sustantivas del sistema educacional es el proceso de “municipalización” y “privatización” que consiste en el traspaso de las escuelas básicas y medias estatales a manos de las municipalidades, medida decretada en junio de 1980.

Hasta comienzos de 1982, se había asignado a las municipalidades aproximadamente un 84% de las escuelas públicas de todo el país. Esto significó traspasar edificios y equipamiento, transferir al personal desde la condición de funcionarios públicos a la de trabajadores del sector privado y financiar las escuelas “municipalizadas” a través de subvenciones

mensuales (por alumno que asiste) similares a las que percibe la educación privada gratuita. Las municipalidades administran directamente las escuelas o crean corporaciones de derecho privado para este efecto; en ambos casos la administración se ejerce con amplia discrecionalidad política y con una lógica de tipo empresarial, destinada a lograr eficiencia en el empleo del financiamiento asignado a cada unidad escolar.

En los primeros momentos de la “municipalización” se anticiparon algunas interrogantes e inquietudes al respecto. Estas están centradas por una parte, en el control directo que se ejerce sobre las escuelas. Es preciso recordar que el Alcalde o autoridad máxima de la comuna es designado directamente por el Ejecutivo, por lo tanto es de su exclusiva confianza. Por otra parte, el hecho de que en el país existan comunas con ingresos económicos de magnitudes muy diferentes, permite pensar que la “calidad” de la educación que se imparta en las escuelas municipalizadas también será diversa (sueldos de los profesores, recursos didácticos, locales más o menos adecuados, etc.). Una tercera inquietud está relacionada con la condición del profesorado. Al suprimirse la carrera docente pública, el profesor pasa a ser trabajador privado y su empleo dependerá de la oferta y demanda en el mercado laboral. Además “desde el punto de vista gremial los docentes pierden la posibilidad de una acción colectiva a nivel nacional” (Ruiz Tagle, 1981). Su actividad máxima en esta materia queda limitada a la posibilidad de organizar sindicatos en los establecimientos educacionales.

A partir de 1982, la crisis económica paralizó el proceso de traspaso y ha obligado a reducir el monto de los subsidios fiscales a las escuelas municipales y privadas. Por otra parte, se han hecho visibles serios problemas en la aplicación del esquema de municipalización. Reconociendo que existen ambigüedades y fricciones entre la administración municipal y el manejo técnico-pedagógico, arbitrariedades en las relaciones con el personal docente, y otros problemas, el gobierno designó una comisión oficial que está proponiendo importantes rectificaciones. La más importante será la dictación de un Estatuto legal del profesorado de las escuelas municipales

y privadas, lo que significará reconocimiento de la inseguridad y desmedro que introdujo el sistema de "privatizar" el status laboral de los docentes.

El fracaso escolar

En términos operacionales el fracaso escolar se ha definido e identificado con los índices de repitencia y deserción del sistema educativo formal. Esto constituye sólo un dato, una proporción, una tasa, pero ¿qué significa realmente el fracaso para el alumno, para sus padres, para los profesores, para la escuela y todo el sistema educacional? Respuestas a estas preguntas se han esbozado en diferentes artículos e investigaciones, los cuales enfocan el problema desde perspectivas sociológicas, psicológicas y educacionales. Las explicaciones que se dan al fenómeno también emanan de estas corrientes.

Es bien sabido que la deserción y la repitencia están asociadas a causa de naturaleza socio-económica (Schieffelin, 1976; Bravo, 1979), pero es preciso adentrarse a especificar con mayor detalle qué hace que los niños de sectores más desfavorecidos sean los que fracasan.

Diversos autores han señalado que el fracaso escolar se explica por déficit socio-culturales que limitan el desarrollo cognitivo (Bralic y Col., 1978).

A su vez, se ha constatado que existiría mayor frecuencia de problemas en el desarrollo psicológico de los niños que pertenecen a estratos socio-económicos bajos (Gazmuri y Col., 1975); razón por la cual se les ha denominado "culturalmente privados".

Esta perspectiva traslada el problema hacia las insuficiencias del niño y otorga una connotación negativa de la realidad en la que el niño se encuentra inmerso (Bernstein, 1971; Plaisance, 1978). La hipótesis de la privación socio-cultural evalúa a los niños en términos de lo que les falta en relación a las exigencias culturales de la escuela (Plaisance, 1978).

Yarrow y Col. (1972) han señalado que no es posible hacer caracterizaciones simplistas y globales de ciertos grupos sociales, en el sentido de que expliquen necesariamente ambientes depravadores del desarrollo psíquico del niño. No existe aún suficiente evidencia que señale que aquellas variables que parecen tener influencia en el desarrollo psicológico del niño estén presentes o ausentes en determinados estratos. Por otro lado, al parecer, es erróneo señalar que en los estratos bajos habría una mayor prevalencia de retardo mental por las deficientes condiciones ambientales que rodean al niño en el transcurso de su desarrollo. El concepto de "retardo mental" se encuentra asociado a la noción de "inteligencia" la que constituye un instrumento de adaptación al medio ambiente y, por tanto, sus características variarán de acuerdo a las diversas exigencias que se plantean al individuo en su desarrollo (Zazzo, 1973). Diversos investigadores han señalado que las manifestaciones de la inteligencia varían de acuerdo a los distintos grados de desarrollo cultural (Vernon, 1965; Smirnov, 1960; Leontiev, 1965). Sus estudios indican que cuando los individuos son evaluados de acuerdo a las habilidades que son valorizadas en el medio cultural no se encuentran diferencias significativas de CI (Kagan y Klein, 1973; Bortner y Birch, 1970).

Asimismo se ha señalado que existiría cierto número de niños que no logran un rendimiento escolar adecuado, debido a dificultades de aprendizaje aunque tengan un nivel intelectual normal, condiciones familiares favorables y metodología de enseñanza adecuada (Bravo, 1980). Aún no se ha logrado establecer cuáles son los factores causales de las dificultades de aprendizaje. El único acuerdo aparente entre los investigadores es el hecho de que ciertos niños, por sus características individuales, manifiestan dificultades en el dominio de los aprendizajes instrumentales. La especificidad de los cuadros psicológicos presentado por los niños (disgráficos, disléxicos, discalculéos, etc.) es tan controvertida como las características de su lectura, ortografía y de su cálculo (Stamback y Col. citado por Chadwick, 1980).

Este problema, si bien afecta a un considerable número

de niños, no explica las altas tasas de repitencia y deserción (Plaisance, 1978; Bravo, 1977). Por otra parte, muchas veces los profesores tienden a confundir otros problemas (emocionales y propios de la enseñanza) con trastornos del aprendizaje. En este sentido, cabe la pregunta que se hace la Dra. Ferreiro en el sentido que existirían trastornos de aprendizaje producidos por la escuela (Ferreiro, 1975 y Ferreiro y Teberosky, 1980).

Lamentablemente, el modelo patológico de las dificultades de aprendizaje conduce a la segregación de los niños a quienes se les diagnostica con esta insuficiencia. En Chile desde la creación de las Escuelas de Educación Especial y Educación Diferencial, se ha constituido en práctica creciente enviar a los niños que los profesores califican con problemas de rendimiento a los centros especializados. En Chile no se conocen aún resultados de investigaciones que evalúen estos procedimientos en cuanto a logros obtenidos. Al respecto, Vellutino (1980), ha señalado que las metodologías de rehabilitación basadas en las dificultades de aprendizaje no han logrado resultados satisfactorios.

En la búsqueda de hipótesis que expliquen acerca de los niños que la escuela margina, es preciso referirse a la relación profesor-alumno. Anteriormente se mencionó el carácter selectivo y discriminatorio de la escuela. El maestro, en la medida que forma parte del sistema escolar, reproduce esta misma selección al interior de la sala de clases (Ramírez, 1980). Diversos estudios que analizan la relación profesor-alumno señalan que los maestros tratan en forma diferente a los niños de diferentes estratos socio-culturales y que esperan que los niños de familias de bajos ingresos tengan un bajo rendimiento. Este trato produce las diferencias esperadas (Rist, 1970; Becker, 1969; Ramírez, 1980; Paradise, 1979).

Por el contrario, expectativas favorables en cuanto al rendimiento del niño tienen un impacto positivo (Pedersen y Col., 1971). Incluso, se ha observado que algunas características de comportamiento y de apariencia física inciden en la calificación otorgada por el profesor (Assael y otros, 1981).

El sistema escolar encubre ciertos patrones de competencia fuertemente aprobados por nuestra cultura. Esto hace que aquellos alumnos que son incapaces de cumplir con estas demandas sean evaluados negativamente (Donalson, 1978; Whiteman y Deusth, 1968).

Las características que adquiere la relación profesor-alumno, antes de ser calificadas en términos despectivos, deben analizarse y explicarse a la luz del funcionamiento del sistema escolar y de la formación que han recibido los docentes para su desempeño. La formación teórica y pragmática de la cual son objeto durante su período de formación no lo capacitan para atender al niño de sectores de bajos ingresos. A esto se suma un número excesivo de alumnos, falta de recursos materiales, recargo de trabajo y bajos sueldos. Esto hace que termine por adaptarse a una práctica pedagógica mecánica como la única viable a sus posibilidades (Siegel, 1979).

Por otra parte, aún impera la convicción de que existe un "método" o "métodos" para enseñar al niño, los cuales adquieren características de "infalibles" para su aplicación a todos los alumnos por igual.

A lo anterior, se agrega el hecho del verticalismo burocrático del sistema educativo. El profesor es un subordinado que ejecuta órdenes emanadas de sus superiores.

Magnitud de la deserción y repitencia en la escuela básica

La estimación de la repitencia y deserción escolar entrega cifras no siempre coincidentes entre los investigadores y los organismos oficiales.

Las cifras oficiales de repitencia para la totalidad de la enseñanza fiscal se presentan en el siguiente cuadro:

Grado Años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
1970	13	13	12	11	10	7	7	3.5
1971	13	14	12	11	10	7	7	4
1972	17	16	13	13	10	8	9	6
1973	19	16	14	12	12	11	16	9
1974	19.2	15.3	13.9	12.5	13	10.5	16.6	10.1
1975	19	15	13.2	12.6	13.4	10.8	15.8	8
1976	19.8	16.1	13.5	12.9	14.6	11.6	16.2	9.0
1977	19.6	15.7	13.2	12.7	14.5	11.6	16.3	8.9
1978	19.2	14.6	12.3	12	13.4	10.6	14.9	7.9
1979	14.3	10.2	8.3	9.2	11	8.6	10.2	4.8

NOTA: Las cifras se indican en porcentajes.

FUENTE: Superintendencia de Educación, 1980.

De estos datos se evidencia que los índices más altos se encuentran en el primer año básico. Schiefelbein y Grossi (1978) han estimado que uno de cada 4 niños que ingresa al sistema educacional repite el primer año, por lo cual las cifras oficiales se subestiman. Por otra parte, en el período 66-67 la matrícula de primer grado fue cerca de 2/3 mayor que la población de 7 años, que, idealmente, debería estar atendida en ese grado, lo cual revela que se mantienen las altas tasas de repetición en los primeros grados (Schiefelbein y Grossi, 1978).

Respecto a la deserción a nivel de Escuela Básica, un reciente estudio basado en cifras oficiales ha arrojado los siguientes resultados:

Tasas acumuladas de deserción a partir del 1er. grado de la educación básica del país. Cohorte de 1970, 1971, 1972; 1974, 1975, 1976 (fechas de iniciación de estudios).

Grado escolar	COHORTES					
	1970	1971	1972	1974	1975	1976
1º	5.8	5.8	8.4	10.3	9.6	11.5
2º	10.2	11.4	14.9	16.1	17.9	18.1
3º	15.3	16.5	20.2	22.9	23.4	23.2
4º	20.1	21.7	24.9	27.9	28.1	27.7
Promedio deserción hasta 3er. grado:						
				1970 - 72:	17.3%	
				1974 - 76:	23.2%	
Promedio deserción hasta 4º grado:						
				1970 - 72:	22.2%	
				1974 - 76:	27.9%	

FUENTE: Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación. Citado por Briones (1983).

Se constata en este cuadro, que el primer grado escolar es el que ha experimentado un mayor aumento de las tasas de deserción entre los períodos 1970-72 y 1974-76.

Al analizar la relación entre repetición y deserción, se confirma la hipótesis de que esta última se da preferentemente entre los que repiten (Bravo y Morales, 1979). Estos autores encontraron que el 56.3% de los desertores comprobados había repetido curso al menos una vez. Por otra parte, la deserción y repetición se ve asociada al sector socio-geográfico donde habita el niño. En el sector rural el 36% de la deserción ocurrió en el primer año básico; y si un niño repite curso en el sector rural, tiene 3.4 veces más probabilidades de desertar prematuramente que un niño que no ha repetido nunca. Esta probabilidad es 2.3 veces mayor para los del

sector poblacional y 1.6 mayor para los del sector urbano que no ha repetido previamente (Bravo y Morales, 1979).

En un "Diagnóstico de la Educación Chilena", publicado por la Superintendencia de Educación en el año 1974 (Velasco, 1974), aparecen algunos resultados de una consulta hecha al magisterio acerca de las causas que provocan, a juicio de ellos, la repitencia y deserción en las distintas regiones del país. Los profesores opinan que las causas son de 2 tipos:

1. Las provenientes del educando, que serían de tipo biopsicológicas, socio-económicas y educacionales (inatisfencias, bajo rendimiento, falta de interés, falta de hábitos, entre otros);
2. Las provenientes de lo que podría considerarse como "fallas" del sistema educacional. Estas, a su vez, se subdividen en:
 - 2.1. Programas extensos y recargados, inadecuados a los intereses de los niños.
 - 2.2. Escaso material educativo.
 - 2.3. Locales escolares insuficientes.
 - 2.4. Sistema de evaluación inestable, no integral.
 - 2.5. Falta de orientación a niños y padres sobre la importancia de la educación.
 - 2.6. Profesorado escaso.
 - 2.7. Problemas pedagógicos: exceso de matrícula por curso, poca atención individual, falta de atención especializada, falta de cursos de nivelación y recuperación, métodos inadecuados de lectura y escritura y, finalmente, deficiencias técnicas del profesorado.

¿Por qué estudiar la escuela?

La investigación tradicional en el campo del fracaso escolar no ha sido suficiente para dar cuenta de la totalidad de ese fenómeno. Aparecen dos grandes polos en torno a los

cuales se agrupan los diferentes estudios realizados al respecto. En uno de ellos se enfatiza las carencias que acarrea el niño a la escuela, producto de las deficientes condiciones familiares en las cuales se desarrolla. En el otro polo, se enfatiza el papel de la escuela como legitimadora y reproductora de las clases sociales. Si bien este último podría dar significado al fracaso escolar, aún se encuentra a un nivel demasiado abstracto y no ha podido dar cuenta de los mecanismos a través de los cuales la escuela margina a determinados grupos sociales.

Al parecer, el problema residiría en una cultura escolar del fracaso, la cual hemos definido como la red de significaciones que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construido respecto al fracaso escolar.

Uno de los mecanismos que hacen de la escuela contribuyente al fracaso y que manifiesta la cultura escolar es la clasificación apriorística de los niños en diferentes cursos de acuerdo a su nivel de rendimiento. Así, desde el primero básico, los del nivel A son los mejores (han tenido kinder, tienen la edad que les corresponde) y los del B han ingresado más tardíamente, no han tenido kinder y/o han repetido curso. En los cursos superiores esta clasificación se subdivide aún más, existiendo cuatro niveles (A, B, C y D). Llama, además, la atención que los profesores con menos experiencia, sin título profesional y nuevos en la escuela, son asignados a los cursos que supuestamente tienen un nivel de rendimiento inferior.

Esta es una práctica bastante recurrente aunque no exista una norma al respecto.

Las posibilidades de éxito que tienen los niños clasificados con bajo rendimiento son escasas y no extrañará que gran parte de ellos repitan una y más veces hasta desertar de la escuela. El resto, ascenderá en los cursos sin aprender de acuerdo al nivel requerido. Son niños que generalmente no provocan desorden que impidan la marcha "normal" del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se les margina porque "total, que sacó con hacerlo repetir si éste igual no va a

aprender". Así, si lo paso de curso por lo menos va a tener certificado de 8º y va a poder trabajar".

Estas posiciones fatalistas pueden contrastarse con experiencias realizadas en talleres de rehabilitación de niños con problemas de rendimiento (seleccionados por el profesor). Las evaluaciones indican que en un ambiente cálido y donde se enfatiza que todos son capaces de aprender, se han logrado resultados positivos en el corto plazo (Vaccaro y Schiefelbein, 1982).

Estos y otros antecedentes recogidos al interior de la escuela permiten plantear la necesidad de un estudio que analice cuáles son las características que hacen que un profesor rotule a un niño de fracasado; cuál es el tipo de relación que establece con estos niños; qué imagen tienen los niños de sí mismo y de la escuela; cómo se explica la violencia verbal y física del profesor hacia el niño; cuál es la metodología de enseñanza utilizada; cómo es la rutina escolar y cuál es la relación que establecen los profesores y administrativos con los padres y apoderados.

Dar respuesta a estas interrogantes no puede sino ser posible a través de la observación sistemática de la rutina y de la actividad cotidiana de la escuela, así como de la información que entreguen los profesores, apoderados y alumnos.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Basándonos en los antecedentes descritos en el punto anterior se formulan los siguientes objetivos:

Objetivos Generales

Comprender las condiciones en el cual se desarrolla la cultura escolar que podría estar afectando el bajo rendimiento de ciertos alumnos. Es decir, procuramos aportar elementos que permitan una nueva forma de mirar los problemas educativos desde la cotidianidad de la vida escolar. Esto se traduce en una reconstrucción de los procesos que se desarrollan al interior del aula.

Objetivos específicos

1. Reconstruir la interacción maestro-alumno en la sala de clases con el fin de develar la dinámica que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje y su efecto en los niños de los primeros años de enseñanza básica.

- 2. Reconocer el significado que otorgan al fracaso y éxito escolar los maestros, alumnos, padres y autoridades de la escuela.
- 3. Caracterizar las particularidades que presentan los niños considerados como "fracasos" al interior de la escuela.

A partir de los objetivos formulados nos hemos hecho las siguientes preguntas.

- ¿Qué características presentan las actividades que el profesor desarrolla para conformar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Organiza el profesor la transmisión de conocimientos de acuerdo a las características que presentan los niños?
- ¿Qué mecanismos emplea el profesor para lograr la adaptación de los alumnos a su sistema de enseñanza?
- ¿Qué condiciones influyen en la generación del clima dentro del aula? ¿Es este clima favorable para el aprendizaje?
- ¿Establece el profesor un trato diferencial con sus alumnos? ¿Afecta esto su rendimiento?
- ¿Cuáles son los criterios que el profesor utiliza para establecer un trato diferencial con los alumnos?
- ¿Qué relación existe entre la aplicación de estos criterios y el origen social de los alumnos?
- ¿Qué características (psicológicas, familiares, sociales, etc.) presentan los alumnos de bajo rendimiento escolar?
- ¿Cómo reaccionan los alumnos frente a las exigencias que plantea la escuela? ¿Cómo se relaciona el alumno de bajo rendimiento con el profesor, consigo mismo y con sus compañeros?
- ¿En qué forma el niño elabora la situación de fracaso?
- ¿Qué diferencia hay en la percepción de alumnos considerados buenos, regulares y malos sobre la escuela y el profesor?

- ¿En qué aspectos se centra la relación que establece la escuela y el profesor con los padres de sus alumnos?
- ¿Incorpora el profesor sugerencias de los padres respecto a materias escolares?
- ¿Qué características adquiere la relación del profesor con los padres? ¿Permite conocer la realidad de cada niño?
- ¿Qué exigencias le plantea la escuela a los padres?
- ¿Cuál es la representación de los padres acerca de las capacidades de aprendizaje de los niños con bajo rendimiento escolar?
- ¿Qué diferencia hay en la percepción de los padres de los niños considerados buenos, regulares y malos acerca de la escuela y el profesor?

METODOLOGIA

Los objetivos propuestos y las preguntas que ellos originan requieren necesariamente la aplicación de una metodología de tipo cualitativo. Se ha optado en este estudio por el enfoque etnográfico, el cual ya es parte de la tradición con que algunos antropólogos y sociólogos estudian la comunidad, y que lentamente se ha ido introduciendo en estos últimos años en el campo de la investigación educacional.

Este enfoque parte del supuesto de que existe cierta información sobre el comportamiento humano que es imposible obtener mediante métodos cuantitativos. La etnografía ofrece observar la interacción social en situaciones "naturales", acceder a fenómenos no documentados, a contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber cultural de un grupo de personas y la forma cómo ese saber cultural es empleado en las interacciones sociales (Rockwell, 1980).

Enfocamos nuestro interés en el conocimiento de la realidad escolar entendida como la trama o red de interrelaciones que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar.

La definición misma nos conduce a adoptar una posición epistemológica que implica un paradigma específico que a su vez determina y conduce el método de observación, de análisis y del tipo de conclusiones a las cuales se podrá llegar.

Dicha opción podría encontrar su base en los supuestos siguientes:

1. Percepción integrada de la realidad

Una de las características esenciales de un enfoque cualitativo es la comprensión del fenómeno en una globalidad que le da sentido. La realidad escolar está compuesta por elementos que logran su sustantividad en la relación de los elementos entre sí y respecto al todo del cual forman parte. Por lo tanto, se procura percibir los elementos en la unidad de ese todo, y no en forma segmentada.

Al hablar de globalidad no nos estamos refiriendo a un campo ilimitado. Si ubicamos nuestra unidad de estudio al interior de la institución escolar y dentro de ella los procesos de enseñanza-aprendizaje, éstos conformarán la red de interrelaciones que será preciso interpretar, pero sin dejar de tomar en cuenta que este contexto particular está inserto en una totalidad mayor que en alguna medida lo determina.

Este supuesto implica, en términos concretos, que esta trama de interrelaciones no es susceptible de ser dividida o descompuesta en partes si se quiere conocer un fenómeno en profundidad y sería sobre simplificar esta complejidad el hecho de aislar y dar un peso cuantitativo a un número determinado de variables.

2. Búsqueda y Comprensión de las Categorías Sociales Utilizadas por los Actores del Proceso Educativo

En la investigación etnográfica tratamos de registrar la realidad para reconstruirla a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos

otorgan a los acontecimientos y no como una atribución impuesta por el modelo o categoría que utilice el investigador. Se podría entender esta atribución básicamente como un problema de poder, donde se deben considerar con apertura total las categorías del sujeto observado para llegar a una cabal comprensión desde el punto de vista del otro. No se trata de llegar desnudos a entender una situación ya que cada investigador posee una historia, una propia visión del mundo, nociones internalizadas y teorías construidas. El papel del observador está en la flexibilidad para aprender lo mismo del otro y de los otros: comprender y ser capaz de objetivar, estando consciente de las diferencias con sus propias teorías. Esta flexibilidad se refiere también a poder reconocer los cambios que sus categorías pueden ir experimentando durante el transcurso de la investigación. Es por esto que se insiste en que el producto etnográfico va a ser necesariamente una síntesis de los dos modelos de la realidad social, la del investigador y la del sujeto en estudio.

Al respecto, Rockwell defiende la consigna de observar todo, independientemente de tener claro que "el proceso normal de observación es selectivo, siempre se selecciona inconscientemente en función de la categorización previa —social o teórica— que se tiene de la realidad a la que se aproxima uno".

En términos prácticos, queremos agregar que así como no se pretende segmentar la realidad, tampoco interesa categorizarla para ir introduciendo en compartimentos la trama de interrelaciones.

Por otra parte, uno de los aportes que podemos hacer a través del análisis etnográfico, es considerar todos aquellos elementos que surgen impredeciblemente y que no pueden ser anticipados. Es, a veces, todo aquello que se sale de la norma del promedio o lo que para algunos ojos es la excepción, lo anómalo, lo que en la globalidad siempre va a tener una significación y quizás permita aclarar ciertas situaciones que parecían incomprensibles.

3. Los individuos como parte de esta Red de Interrelaciones: Los Significados

El estudio de realidades sociales implica conocer situaciones donde interactúan los actores del proceso social. La interacción entre estos actores está mediatizada por fenómenos materiales que no tienen una identidad independiente del significado que le dan las personas. Lo que interesa al estudiar las relaciones sociales es la forma de cómo se organizan en la mente de los actores estos fenómenos materiales y los significados que a ellos se les otorga.

Si bien los significados son construidos socialmente, cada individuo los reorganiza y reelabora de acuerdo a su propia experiencia y por tanto, no sólo interesan los resultados finales sino también el proceso por medio del cual dichos significados son construidos.

En este sentido, estamos aludiendo a un aspecto netamente cualitativo que sólo puede entenderse desde dentro, en la forma en que el sujeto mismo lo interpreta.

4. El Conocimiento de una Situación Particular está reflejando una significación social

Los estudios se insertan en una sociedad que posee una cultura y relaciones específicas establecidas socialmente. De esta manera, suponemos que el conocimiento en profundidad de un hecho particular nos está permitiendo acceder al conocimiento de la significación social subyacente.

Vale aquí recordar lo expresado por Geertz al establecer que la cultura es común y pública porque lo es su significación. Según este autor, la cultura consiste en redes de significación socialmente establecidas, a través de cuyas formas la gente emite conductas.

A su vez, Mead habla de que la realidad de la vida social es un diálogo de símbolos significantes, en el curso del cual las personas realizan operaciones de tanteo para luego ajustar y reorientar su actividad a la luz de las respuestas (reales o imaginadas) que los otros dan a esas operaciones.

Consideramos que la reconstrucción de esta red de significaciones es un proceso que no puede ser comprendido sino cualitativamente. Implica reconocer los símbolos socialmente construidos para poder objetivarlos en su real interrelación a su vez comprender las categorías sociales que utilizan los actores para entender y dirigir sus acciones.

5. Entramos a la Institución Escolar a Estudiar "Procesos" más que "Resultados"

Nos interesa analizar una realidad que es dinámica, por lo tanto, es necesario un acercamiento a través de la observación permanente y prolongada. Más allá de saber "qué calificaciones obtienen los alumnos en las distintas asignaturas o cuántos repiten, son promovidos o desertan de la escuela", pretendemos analizar cómo tales productos se van gestando, cómo se interrelacionan con otros fenómenos particulares y generales hasta llegar a conformar la red de interrelaciones que permite caracterizar tal complejidad.

Los significados y símbolos de que hemos hablado sólo pueden ser desentrañados durante el transcurso del proceso.

Es en este proceso donde los eventos encuentran sentido, son contextualizados permanentemente y adquieren significado no sólo por la frecuencia en que ocurren sino que por el impacto que producen.

El enfoque etnográfico permite poder llegar a la reconstrucción del proceso que no consiste en la simple descripción de la realidad observada. Siguiendo lo expresado por Rockwell, se intenta "construir un objeto teórico que explique cómo se construyó socialmente esa realidad, que presente sus determinaciones y, por lo tanto, dé la posibilidad de efectuar transformaciones".

6. Los Eventos se comprenden dentro del contexto de Situaciones Naturales

Mediante el enfoque etnográfico observamos e interpretamos situaciones escolares en su ambiente natural.

Partimos del supuesto que el comportamiento humano está significativamente influido por la situación en el cual se produce. El medio ambiente ejerce poderosa influencia sobre los actores del proceso: en la escuela existe una serie de tradiciones, roles, valores y normas internalizadas en la conciencia de los participantes que moldean su práctica.

Es en este ambiente natural donde el etnógrafo busca los significados manifiestos y latentes para tratar de explicar las interacciones entre los participantes.

De este modo, se entiende que eventos similares (por ejemplo, llamar la atención a un niño) puede tener significados e implicaciones diferentes dependiendo del momento y de la situación en que se observe. Estos pueden ser comprensibles si se les analiza durante un período prolongado en su ambiente natural de ocurrencia. Es en este ambiente donde se manifiesta permanentemente una serie de pautas de relación socialmente establecidas cuyos significados son compartidos por los actores, pero que un observador externo deberá empezar por reconocer dando a cada signo, señal o gesto su real dimensión dentro del contexto.

7. La Comprensión en el enfoque etnográfico

Comprender es un paso necesario para avanzar hacia la interpretación, es por esto que creemos que en cierta medida ambas se confunden al tratar de sistematizar el proceso de comprensión.

La falta de información acerca de las formas y los medios a través de los cuales enfrentar la inmensa cantidad de información que se recopila a través de la aplicación de técnicas etnográficas es quizás uno de los principales desafíos que tiene el enfoque.

Si bien el proceso de comprensión e interpretación es altamente imaginativo y creador para el cual no es posible formular "recetas" o modelos, es necesario avanzar en una formulación más precisa de los parámetros que rigen a ambos procesos.

En lugar de preguntarnos ¿y ahora qué?, frente al alto cúmulo de registros recopilados durante el período de observación, creemos que un primer elemento a considerar, previo al trabajo de campo, es la imposibilidad de separar los procesos de registro y los de interpretación. Ambos se retroalimentan continuamente.

Es indispensable para una interpretación justa de la información, que el proceso de recolección sea lo más amplio posible, por lo cual el acercamiento al objeto no debe ser definido a priori por esquemas conceptuales acabados, modelos teóricos o hipótesis de investigación que se traduzcan en prejuicios o evaluaciones de los aspectos a estudiar. En otras palabras, se tratará de registrar todo aquello que se observe, se escuche y se perciba, tenga o no sentido para el investigador. Es sorprendente cómo eventos aparentemente incoherentes e incluso fútiles en un comienzo adquieren significado con el tiempo al obtener mayor información.

La experiencia nos ha indicado que en las etapas iniciales la atención tiende a centrarse en situaciones novedosas o sorprendentes, para luego ir adquiriendo sentido dentro de un todo coherente. Este hecho indica que es requisito para lograr entender el proceso, una estadía prolongada y permanente de trabajo de campo, que va dando la riqueza interpretativa y el "insight" necesario para comprender el fenómeno. El "insight" sólo se logra a través de la presencia continua del investigador en el lugar de observación no sólo siendo un mero espectador frío y silencioso sino interactuando social y afectivamente con los actores. Lejos de ser éste un componente emocional, consideramos que es un requisito indispensable para la comprensión de la conducta humana desde una perspectiva interna y externa. Es decir, la habilidad del investigador para tomar el papel del otro y comprender la situación desde el punto de vista de la significación social que le dan los participantes.

Otro elemento a considerar en el proceso de comprensión etnográfico es el hecho de que cada evento particular sólo tiene sentido en la medida que forma parte de un con-

texto. A su vez, el contexto es comprendido en la medida en que se puedan distinguir los elementos particulares que lo componen en un todo coherente e interrelacionado. Esto puede ser entendido fácilmente con el ejemplo de la ilusión copa/rostro que tanto ha enfatizado la gestalt en psicología. Visto de una manera, el dibujo es de dos perfiles en una silueta con un espacio blanco entre ellos. Visto de otra forma, es una copa blanca en un fondo negro. El punto esencial es que en cualquier forma que se mire, cada parte del contorno que separa las áreas blancas del negro, sólo toman una identidad en el contexto de las otras partes y el todo. Así, por ejemplo, una porción del contorno es una nariz sólo en el contexto de otra porción que es el mentón y sólo en el contexto de la cara como un todo.

Al respecto es necesario señalar que los datos adquieren significado no como hechos aislados en sí, sino por las relaciones de sentido con otros eventos que se inscriben dentro de una globalidad mayor cuyo contexto más amplio es el contexto histórico-social en el que se enmarca el fenómeno de estudio.

El proceso de interpretación no tiene un final preestablecido. Este se considera terminado solamente cuando se ha logrado un patrón comprensivo en el que todos los elementos organizados encuentran su lugar, o sea, cuando podemos entender los elementos particulares como parte específica de un todo organizado.

El método de análisis es fundamentalmente inductivo, no se empieza con modelos, hipótesis o teoremas, sino con la comprensión de detalles menores e interrelaciones que se examinan en patrones y procesos cada vez más amplios. Es decir, la teoría y las categorías de análisis son determinadas sucesivamente en el encuentro con la información, en un proceso circular donde hipótesis y observación se hacen interdependientes.

Las interpretaciones iniciales ayudan a prestar mayor atención a ciertos aspectos de los fenómenos que se observan a fin de ir profundizando en la comprensión a través de un proceso de autocorrección progresiva.

El objetivo de la etnografía es captar la red de significaciones que subyace en el flujo del discurso social. De este modo, la teoría se hace inseparable de la descripción. Sin embargo, las ideas teóricas no se crean por completo en cada investigación, se las adopta desde investigaciones emparentadas, se las ajusta durante el proceso y se las aplica a nuevos propósitos interpretativos. El propósito final no es elaborar una teoría general de la cultura donde poder codificar regularidades abstractas sino más bien hacer posibles descripciones cada vez más profundas.

PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló en dos escuelas básicas ubicadas en diferentes sectores urbano-populares de Santiago. Una de ellas es una escuela recientemente municipalizada y la otra pertenece a una corporación educacional privada, que recibe subvención estatal, siendo su carácter particular gratuita. Se realizaron observaciones periódicas durante el año escolar iniciándolas en abril de 1982 para finalizar en diciembre del mismo año.

Se optó por observar en ambas escuelas a los cursos de primero y cuarto año básico existentes, puesto que son los grados donde se producen los mayores índices de repitencia y deserción. Por lo tanto, en la escuela municipal se observaron los tres primeros años básicos (A, B y C) y los tres 4^{OS} años básicos (A, B y C). En la escuela particular subvencionada se observaron el primer y cuarto año básico que funcionan en la jornada de la tarde.

Las técnicas etnográficas que se utilizaron fueron la observación directa en la sala de clases y la entrevista en profundidad. Si bien, la observación se centró en el aula,

también se prestó atención a los recreos, actos cívicos, formación en filas, fiestas, ceremonias y reuniones de padres y apoderados.

El tiempo destinado a las observaciones y entrevistas se resume en los siguientes cuadros. Aparecen, el número de minutos observados y el número de entrevistas realizadas.

Escuela Municipal

Cursos	Min. Obs. Sala de Clases	Min. Obs. reunión Padres	Nº de Entrevistas a padres	Nº de Entrevistas a alumnos
1º A	840	90	4	4
1º B	1.090	120	7	9
1º C	555	140	5	6
4º A	555	120	3	3
4º B	485	180	5	5
4º C	595	90	1	1

Además, se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de los profesores de los cursos observados y a la Directora de la escuela.

Se observaron recreos, formación en filas, actos cívicos y ceremonias en períodos que en su totalidad abarcaron 325 minutos.

Escuela Particular Subvencionada

Cursos	Min. Obs. Sala de Clases	Min. Obs. reunión Padres	Nº de Entrevistas a padres	Nº de Entrevistas a alumnos
1º	610	65	4	5
4º	675	90	3	3

Se entrevistó al Director y a las profesoras de ambos cursos.

Se observaron 470 minutos de formación en filas, recreos y actos cívicos.

Respecto a la escuela municipal se accedió a ella a través de la Corporación que la administra. La Directora fue informada acerca del estudio y se le sugirió su aceptación. Esto permitió explicar el proyecto y la metodología empleada a la Dirección y profesores de la escuela. Una vez aceptado por ellos, se procedió a la recolección de información.

A la escuela particular se tuvo acceso a través del Director, quien una vez que conoció el proyecto y consultó a los profesores, autorizó el ingreso de las observadoras a la sala de clases.

El procedimiento empleado para la recolección de información y su análisis se llevó a efecto en diferentes etapas sucesivas y simultáneas.

1. Observación y Registro

Las observaciones iniciales fueron realizadas entre dos personas quienes ampliaban los registros en conjunto. Esto, principalmente para verificar la existencia o no de filtros en la observación que pudiesen ser controlados. Luego de este período, que también puede considerarse como de entrenamiento, cada investigador siguió los mismos cursos durante todo el año escolar registrando el proceso a través de continuas visitas a la escuela.

Los acontecimientos se registraban en la forma más detallada posible, poniendo énfasis en el lenguaje textual (ver en Anexo, ejemplo de registro de observación de clases). Las observaciones siempre se ampliaron antes de las 24 horas de ocurridas, agregando todos aquellos elementos que el observador recordaba. Se utilizaron símbolos convencionales para determinar lo textual, lo textual aproximado, lo recordado y los comentarios del observador para aclarar el registro (Ver en Anexo, los símbolos utilizados).

Además del registro basado en observación o conversa-

ciones, se anotaban en un cuaderno especial los acontecimientos particulares que eran observados en forma casual.

2. Lectura en equipo de las notas ampliadas.

Se revisaban los aspectos formales del registro y luego se procedía a una primera aproximación en la comprensión. Para esto utilizamos diferentes modalidades, pero que básicamente incluyeron lo siguiente:

a) Formulación de preguntas, impresiones e intuiciones, que reflejan problemas subyacentes en relación al tema en estudio.

Las preguntas e impresiones no se censuraban ni se trataba de responderlas inmediatamente; se hacían más bien en el tono de "lluvia de ideas". Todas ellas quedaron registradas.

b) Rescate de hechos que llamaban la atención, pero a los cuales no se otorga mayor explicación. Se trata de destacar ciertos eventos que aparecen en el registro. Intuitivamente pensamos que ellos poseían importancia para la comprensión del fenómeno en estudio. Sin embargo, aún no se contaba con suficiente información para aprehender su significado. Esto hizo necesario el "destacarlo" para poder tenerlos presentes en las observaciones y lecturas posteriores a fin de buscar sus relaciones de sentido con otros eventos o fenómenos.

c) Las preguntas y los eventos motivaron discusiones donde se vertían impresiones acerca de lo observado. Algunas de ellas pasaron a integrar posteriormente el cuerpo de hipótesis tentativas.

d) Comparación con registros anteriores o paralelos de otros cursos, señalando situaciones recurrentes, contradictorias, similares, etc. Por ejemplo, se contrastaba una misma actividad realizada paralelamente en los tres primeros años de una misma escuela.

La comparación con registros anteriores nos permitió aproximarnos a cómo se estructuran en el tiempo los procesos al interior de la sala de clases. Por otra parte, las formas diferentes de actuar en contextos distintos posibilitaron una

visión inicial acerca del significado individual que le dan los actores a los fenómenos. A su vez, la comparación de registros dio la posibilidad de encontrar contradicciones y regularidades que dan cuenta de los significados sociales. Fue sobre la base de estos procesos que se derivaron las hipótesis iniciales que dieron pistas para guiar el análisis.

e) Formulación de hipótesis iniciales tentativas. Surgen como reacción a las primeras lecturas de los registros.

3. Relectura acumulativa de registros

Se leyeron en forma cronológica por curso, tratando de centrarse en el proceso o la evolución del curso a través del tiempo.

Se levantaron nuevas preguntas, se analizaron las hipótesis iniciales, y se formularon nuevas hipótesis.

4. Revisión de textos teóricos

Las hipótesis se contrastaron a la luz de los planteamientos teóricos y se confrontaron con otros equipos de investigación.

5. Elaboración de una primera descripción analítica (Informe de Avance)

Este fue un primer intento para comprender y objetivar los eventos que ocurren en la sala de clases. Se apoya en todo el proceso detallado en los puntos anteriores. Se presentó por curso.

A partir de este informe se orientaron las entrevistas y las observaciones que le siguieron a fin de continuar la recolección de información.

6. Nuevas observaciones en la escuela, amplias y focalizadas

Fruto de la descripción analítica realizada surgieron

evidencias que mostraban que la relación de los profesores y los alumnos tenía importancia para poder comprender el fracaso escolar. Es así como se focalizó la observación en la interacción del profesor con los alumnos de bajo rendimiento, las actividades que realiza con estos alumnos, la reacción del alumno frente al profesor, la escuela y la situación de aprendizaje y la percepción de los compañeros hacia los niños que fracasan.

7. Lectura en equipo de los nuevos registros

Se utilizaron los mismos procedimientos ya reseñados, haciendo énfasis en aquellos aspectos que iluminaban las hipótesis tentativas. Por otra parte, se trataba de identificar los elementos que las contradecían. Al mismo tiempo, se detectaban nuevos momentos que se iban haciendo significativos para el análisis.

8. Implementación de entrevistas en profundidad

Antes de la finalización del año escolar se podía prever qué niños presentaban problemas de rendimiento a juicio del profesor y cuáles eran también aquellos de más éxito en el curso. A través de las entrevistas se buscaba información que la mera observación no permitía documentar para comprender en profundidad ciertas situaciones que nos parecían significativas en la sala de clases y en la relación que establecía el profesor con los padres.

Se entrevistó a la Directora, a los profesores observados, a un grupo de niños con dificultades y a otros que no las presentaban, a los padres de estos niños y a compañeros de éstos.

Si bien en las entrevistas se trataba de profundizar en aspectos específicos, se dejaba que el entrevistado hablara libremente y se explayara sobre aspectos muchas veces no contemplados, pero que resultaron ser importantes para el análisis.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron textualmente (ver ejemplo de entrevista a un alumno, en Anexo).

9. Lectura en equipo de las entrevistas

Se contrastaban con la información observada. Se trató de profundizar en aquellos elementos que nos parecieron significativos para la comprensión del fracaso o éxito escolar.

La información obtenida a través de las entrevistas revela el set de significados y referencias que permiten entender las situaciones observadas al interior de la sala de clases. En el discurso verbal fluyen las visiones de mundo, orientaciones, valóricas, la percepción de sí mismo y de los otros y las construcciones teóricas para interpretar la realidad. Estas conforman la trama de significaciones que permiten comprender las interacciones en la sala de clases y las relaciones que establecen los actores con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

10. Relectura total del material recopilado en el trabajo de campo

Se leyó por escuela, por curso, por temas (ejemplo transmisión de contenidos, formas de socialización, etc.).

Se apoyaban o formulaban las preguntas, hipótesis y anticipaciones intuitivas que se habían elaborado durante el transcurso de la investigación.

11. Elaboración de la etnografía

La lectura cronológica de los registros más los análisis previamente realizados, permiten comprender cómo se estructuran en el tiempo los procesos de enseñanza-aprendizaje y toda la red de significaciones que subyace al problema del fracaso escolar. De este modo se analiza, cómo se interrelacionan los fenómenos. Esto permite una primera comprensión global del problema donde cada evento toma sentido en relación al contexto que lo enmarca. De esta forma es posible aproximarse a una interpretación o reconstrucción del proceso social que da cuenta de los fenómenos observados.

Es así como el informe se estructura sobre la base de dos capítulos centrales: la reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos observados y la cultura escolar del fracaso.

RECONSTRUCCION DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

INTRODUCCION

El objetivo de este capítulo es tratar de reconstruir los procesos que se dan al interior de la sala de clases en una escuela urbana y al interior de la sala de clases de tres cursos de 1er. año básico, durante un año escolar.

Se partió por un análisis de tipo descriptivo, que permite aproximarse a la comprensión de la trama de interrelaciones que ocurren en una sala de clases durante un período prolongado de tiempo. Un estudio en profundidad, permitirá ir aclarando el problema de investigación que interesa: el fracaso escolar visto desde el punto de vista de cómo se produce y evoluciona en un período de tiempo.

El estudio se centra en el primer año básico dado que se considera éste como pilar fundamental para el éxito o fracaso en la escuela. Es aquí donde se manifiestan las normas de socialización del niño hacia la escuela y se producen los primeros pasos en el aprendizaje institucionalizado.

La observación sistemática de los procesos que se dan en la sala de clases y más específicamente en la relación profesor-alumno permite ir visualizando los elementos que forman parte de la red de interrelaciones que conforman la práctica escolar. Es allí donde se analizan, en forma cronológica, los significados manifiestos y latentes que tienen para los participantes o actores los eventos que ocurren.

Se presenta el análisis de cada curso por separado pues esto permite adentrarse a las particularidades específicas de cada uno.

En el texto aparecen frecuentemente los nombres de los alumnos; que por respeto a su identidad han sido reemplazados por nombres ficticios.

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA ESCUELA*

Esta escuela está ubicada en un sector céntrico de una antigua comuna de la Región Metropolitana. En sus casas, de precaria construcción, alberga a familias de clase media baja y clase baja, actualmente empobrecidas debido a la acentuación de la crisis económica que afecta al país.

La escuela fue municipalizada a comienzos de 1982, habiendo sido en sus inicios una escuela particular gratuita y posteriormente fiscal. Ocupa una vieja construcción muy deteriorada. Es bastante pequeña para la cantidad de alumnos que asisten a ella (1.100 alumnos en dos turnos). Las salas y patio se hacen estrechos, debiéndose desplazar a los preescolares y un 1º básico a otro local ubicado a dos cuadras de distancia.

En la mañana funcionan los cursos mayores, de 5º a 8º básico y en las tardes de 1º a 4º básico.

La escuela cuenta con 32 profesores, 8 de los cuales tienen título de profesores de Educación Media. La gran ma-

* Por respeto a la Dirección, profesores y alumnos, no se identifica a la escuela ni a la comuna.

yoría son mujeres y en el primer ciclo básico (1º a 4º) sólo hay dos profesores hombres.

Existe un Consejo de Coordinación formado por la Directora, Orientadora, el jefe del Departamento Técnico y la Inspectora. Es este Consejo el encargado de la toma de decisiones en asuntos internos.

El Departamento Técnico existe desde fines de 1981 y tiene entre sus funciones principales la de dar a conocer al personal docente las últimas modificaciones legales respecto al proceso pedagógico. Además, sirve de banco de información. Es allí donde se archiva el material didáctico elaborado por los profesores y las pruebas aplicadas durante el año escolar.

Los profesores de cada nivel programan sus unidades didácticas en forma integrada:

Directora: "Ellas trabajan integradas, sí. Casi todos trabajan integrados, todos los paralelos. Son tres por curso y ellas hacen su planificación más o menos. No las pueden hacer iguales porque las realidades son distintas, pero por ejemplo el esqueleto de las planificaciones trimestrales las hacen igual. Ya después las unidades las van desglosando y adaptándolas de acuerdo a las realidades que tiene cada uno".

Esta escuela es considerada tanto por la Corporación Municipal como por la comunidad como una de las mejores de la comuna. Los padres y profesores le otorgaban tal status principalmente por la posibilidad de seleccionar al alumna-do que a ella ingresaba. Sin embargo, el proceso de municipalización introduce una modificación en este aspecto. Dado que, por motivos de la subvención que se otorga, conviene tener el mayor número de alumnos posible, se acepta a todo el que postule, independientemente de sus antecedentes.

Directora: ... "Ud. ve que lo que nos conviene a todos los Directores es tener alumnado, porque en

este tiempo de escasez de niños nos conviene tener bastante alumnado para que hayan mayores subvenciones. Los colegas son los más preocupados de tener bastantes alumnos, porque a ellos también sus puestos les peligran. En el caso de tener muy poquitos alumnos, se fusiona el curso con otro y queda una persona excedente”.

En esta escuela, según señala la propia directora, hay una alta proporción de niños con problemas, en cada curso.

“Ese es el problema más latente y no hay solución dentro de la escuela. Necesitamos cursos diferenciales ¿qué hago con estos niños? Es un problema que se va arrastrando. Hay una gran cantidad de niños con “Insuficiente” en cada curso. Después son esos niños los que van a repetir”.

... “Ojalá pudiésemos de alguna manera formar el grupo diferencial, uno o dos grupos de manera de tener como un pequeño centro de diagnóstico... hacer algún tipo de trabajo en eso que es el principal problema que yo veo que está afectando a esta escuela y que va como aumentando el número de esos niños, no disminuye, al contrario, van detectándose más casos. Entonces, eso va a ir lesionando a la larga mucho más a los rendimientos”.

Respecto al fracaso escolar, la Directora declara que la principal causa la constituyen las dificultades de aprendizaje. En segundo lugar ella ubica a los problemas del hogar. Las dificultades de aprendizaje, en su opinión, se podrían controlar en la medida que la escuela contara con personal especializado para trabajar con un grupo diferencial.

“La escuela bien poco puede hacer en ese sentido. Para empezar, los cursos son tan numerosos como Ud. ve. De 40 a 45 niños. La profesora tendría que atender en forma particular o especial a esos ni-

ños, que muchas veces no lo puede hacer aunque ella tenga las mejores intenciones...”

En relación a la segunda causa que provoca el fracaso escolar, la Directora dice lo siguiente:

“Los que no tienen problemas de dificultades de aprendizaje tienen este otro tipo de problemas en su casa, que le dificultan mucho su aprendizaje. No pueden atender en buena forma. Otros, su situación económica es muy mala. Aquí hay niños que no comen nada en todo el día... Un niño así, cómo puede rendir, dígame Ud. y estar tan sentado aquí con esos problemas, viendo a su mamá y todos los problemas que hay en su casa”.

Rutina Escolar

Los cursos de 1º a 4º básico entran a la escuela a las 13:30 horas.

La mayoría de los alumnos llega a la escuela 10 ó 5 minutos antes. Algunos van a dejar sus bolsones a las salas y luego conversan en pequeños grupos o juegan en el patio.

A las 13:30 en punto, suena la campana. Muy pocos niños corren a formarse, el resto camina lentamente a sus filas.

Cada curso ya tiene determinada una ubicación en el patio y los niños se dirigen solos a ella; forman una fila de hombres y una de mujeres.

En los cursos hay uno o dos alumnos de la brigada de seguridad que deben preocuparse del orden en las filas. Los profesores vigilan desde adelante o atrás de las filas.

La profesora de turno se ubica delante de una caseta y por micrófono se dirige a los alumnos pidiendo que se formen, que tomen distancia y guarden silencio.

Todos los días lunes se inicia la actividad con un pequeño acto cívico donde se canta la Canción Nacional y se iza la bandera.

Así, cuando los alumnos ya se han formado, la profesora dice por micrófono:

"Mirando hacia la bandera"

/Todos los niños se dan vuelta hacia la bandera que está izada, a un costado del patio/.

/Los niños cantan la Canción Nacional, algunos lo hacen a distintos tiempos/.

/La profesora dice por micrófono: / "No se apuren acá ... Mirando derechito los de acá atrás".

/No todos los niños cantan, algunos permanecen en silencio. En el verso "que o la tumba serd de los libres" los niños cantan en voz más alta/.

En general, en los actos cívicos, se exaltan los valores patrios, el amor por la bandera, el amor a la patria.

Por ejemplo, en uno de los actos del día lunes, una vez que termina la Canción Nacional, la orientadora se dirige a los alumnos.

Orientadora: "Al entonar la Canción Nacional debemos demostrar nuestra condición de chileno, así como demostrar una actitud respetuosa así tenemos una condición de chilenos mantener buenas relaciones se nota en todo momento ... Un niño feliz cultivar la amistad, la cordialidad, las buenas relaciones. Los niños y niñas que no haya niños aislados, porque significa que algo le está pasando. Esta semana voy a ver la integración. Me alegra ver a los niños jugando todos unidos" [En la fila, tener disciplina, todos callados, imitar el ejemplo de los profesores.] "Los voy a dejar con este mensaje, ya que empieza un período de vacaciones".

/Luego habla nuevamente la profesora de turno: /

"Las intenciones que tuvo la orientadora son las

mejores, pero hay niños que no escuchan. Ustedes creen que se hace sólo para mantenerlos en orden..."

/Una vez terminado el acto la profesora de turno empieza a nombrar los cursos y éstos se van en fila hacia sus salas/.

Recreo

A las 15:15 los alumnos salen a recreo por 10 minutos. En general salen corriendo de sus salas.

Casi todos los niños comen pan o fruta que traen de sus casas. Unos pocos, compran dulces en el quiosco que está en el patio.

La mayoría de los alumnos juega en grupos conformados por niños del mismo sexo; exceptuando a los de primer año básico. Juegan al "pillarse", a darse empujones, algunas alumnas saltan con un elástico, mientras los niños juegan al trencito incorporando a una o dos mujeres. El resto se pasea conversando y riendo.

Los profesores conversan entre ellos mientras vigilan a los niños. No se ve prácticamente interacción entre los alumnos y los profesores, sólo de vez en cuando algunos niños se acercan a un profesor, le dicen algo y luego siguen jugando.

La campana suena a las 15:25. Los niños se forman y la profesora de turno toma el micrófono. Desde la caseta, llama a los alumnos a formarse, tomar distancia y callarse.

*P: "Formarse rápido". "Sergio, pase a formarse".
"A formarse Claudia".*

"Estamos esperando silencio" (los niños están formados pero conversan entre sí). "Esos niños están todavía jugando ahí". "Ese niño todavía conversa".

"¡Formarse! Formarse rápido".

Se dedica, además, este momento para dar ciertas infor-

maciones puntuales y para preguntar a quién pertenecen algunos objetos que se han encontrado en el patio.

/Una vez que los niños quedan en silencio, la profesora dice:/ "Aquí en la caseta hay un cuaderno que fue encontrado en el patio, una corbata también, vengan a buscar la corbata y un pañuelo".

/Se acerca un Ao. quien se lleva la corbata, una Aa. que se lleva el pañuelo/.

P: "Hay una regla también".

/Pasa un momento y nadie se acerca a retirar el cuaderno y la regla/.

Brigadas de Seguridad

En la escuela existe un grupo de alumnos que conforman la denominada "Brigada de Seguridad". Ellos están encargados de velar por el orden durante la formación y los recreos. Los identifica un brazelete verde y andan con una libreta en la que anotan a los niños que no les obedecen.

Al igual que los profesores, vigilan que los alumnos tengan la distancia correcta en la formación y estén en silencio. generalmente son los niños de seguridad los que se pasean entre las filas mientras los profesores permanecen al frente de los cursos.

Los profesores permanentemente están señalando a los alumnos la función de la brigada y el respeto que se debe tener a estos niños.

P: "Niñitos, pongan atención; los alumnos que tienen brazelete verde son de la brigada de seguridad. Ustedes saben que esta brigada se formó con el fin de que la disciplina mejorara. Ustedes tienen que respetarlos. Siempre nos tienen que andar diciendo que éste no hizo caso, que este otro tampoco, no podemos estar a cada rato cuidándolos de a uno".

Estos alumnos de seguridad, al parecer serían los más ordenados de cada curso; se sienten con poder y de algún modo identificados con el rol de profesores.

En una conversación con algunos de ellos nos cuentan sus percepciones.

Observador: "¿Quiénes eligen a los niños de brigadas de seguridad?"

Aa: "Nadie, los que quieren".

Observador: "¿Los niños que son desordenados también pueden entrar?"

Aa: "No, sólo los que son aplicados y ordenados".

Observador: "¿Y a ti te gusta estar en la brigada?"

Aa: "Sí"

Observador: "¿Por qué?"

Aa: "Es entretenido, los niños obedecen, es "chori".

Observador: "¿No les da lata no poder jugar en los recreos?"

Aa: "Esto es por ahora no más, ya nos vamos a organizar y les va a tocar una vez a cada curso".

Sin embargo, se puede apreciar que no logran imponer su autoridad a muchos niños.

/En la formación una Aa. de seguridad toma a una Aa. del hombro y trata de sacarla de la fila, le dice que ese no es su puesto, pero la niña no le hace caso e insiste en quedarse en su lugar. La Aa. de la brigada, va a acusarla donde el profesor, pero éste no le hace caso/.

Llama la atención que los alumnos son reprendidos frente a todo el colegio.

/La profesora de turno refiriéndose a los alumnos de seguridad, dice: /

P: "Todos estos niños tienen libretas donde anotan a los niños desordenados. ¿A ver, hay algún alumno que tenga anotado niños desordenados en sus libretas? que me la traiga".

/Dos alumnos traen sus libretas. La profesora lee el nombre de los alumnos anotados y el curso/.

En algunos se puede apreciar cierta rebeldía.

/Una Aa. que cuida al 1º C dice: "Yo tengo anotados, pero no se la voy a pasar"/.

/La P. de turno comienza a nombrar a los cursos para que pasen a sus salas.

Los niños se van con sus profesores y los Aos. de seguridad, que siguen vigilando hasta llegar a la sala/.

A las 16:55 los alumnos salen al segundo recreo. Este dura 15 minutos. En él, generalmente los profesores aprovechan para tomar onces.

Luego, nuevamente se forman y la profesora de turno controla por el micrófono.

Se puede apreciar gran preocupación por la disciplina y el orden, incluso en cuanto a la presentación personal del niño.

P: "Tomar distancia. . . es tocarle el hombro al compañero, no cargarlo. Ya, todos tomando distancia, estiren los brazos.

/Los niños cumplen la orden/.

P: "El jueves y viernes cortan el pelo gratis. Hay que inscribirse con el P. para que entregue la lista en la oficina. Porque hay muchos varones muy pelucones y niños que andan desordenados. Es un servicio gratis".

/Después de esto, la P. hace pasar a los niños a sus cursos/.

A las 17:55 suena el timbre de finalización de la jornada. Los alumnos van saliendo de sus salas, se forman cerca de la puerta y salen en fila a la calle, donde los esperan sus padres.

Actividades extraprogramáticas

En la escuela existen diversas actividades extraprogramáticas; algunas permanentes y otras dedicadas a los actos cívicos, de celebración de distintas efemérides como el 21 de mayo, la Batalla de la Concepción, y el 18 de Septiembre.

Así, en una conversación, la directora expresa:

"Estamos un poco complicadas con tanta actividad extra-programática en la escuela, además falta espacio. Estamos trabajando con distintos grupos en este momento: las brigadas de tránsito están con un carabinero que les enseña a marchar; la banda está ensayando con un instructor del ejército para que participen en el desfile del 21 de mayo, un coro ensaya el himno de la Cruz Roja y el grupo de jardinería trabaja con un "instructor". Estamos en el mes de la ecología y quiero llenar la escuela de plantas. Además, hay un grupo de folklore y otro de deportes".

Homenajes Cívicos

Para los actos de celebración de efemérides, generalmente hay un gran despliegue en su preparación. Se hacen ensayos de coros, poesías, trabajos en clases, ensayos de marcha, incluso se le encarga a un profesor que haga un grupo de teatro para el acto de la Batalla de la Concepción.

En general, se hace mucho énfasis en los aspectos formales de los actos, los cuales se ensayan largamente.

Por ejemplo, en un ensayo de música, para el desfile del 21 de mayo, celebración del Combate Naval de Iquique, la profesora le dice a los alumnos:

P: "Listo. Ya, mañana entonces bien uniformaditos porque vamos a desfilan con corbatita y camisa celeste los niñitos, con corbatín las niñitas. Ahora vamos a ir a ensayar, no nos vamos a ir todavía, vamos a ensayar de nuevo".

/Cantan una vez más y luego se forman para ir a ensayar la marcha al local anexo a la escuela/.

/En el ensayo de la marcha, el profesor de música de la escuela dirige a los niños/.

P: "Uds. saben cómo es la cosa. Apenas comiencen a tocar levanten el brazo izquierdo. Debajo de ese está la pierna izquierda, cuando yo diga MAR, ustedes golpean en el suelo con la derecha".

/Hacen un ejercicio breve, en el mismo lugar donde están parados/.

P: "¡No es baile! es marcar el paso despacito".

P: "El bombo va dando la pausa. Es solamente puro oído".

/Los niños marcan el paso en sus puestos, sin avanzar (tienen cara de aburridos). Algunos están con las manos en los bolsillos, otros hacen paso de baile, otros sólo patean fuerte en el suelo/.

P: "A discreción. La pierna izquierda. Si lo hacen bien se van a ganar una buena nota".

/Los niños se equivocan, ensayan varias veces/;

P: "Cuando yo les diga ¡MAR!, con la pierna izquierda /comienza a tocar la banda/.

P: "Izquierda, derecha, izquierda".

/Los niños marchan en sus puestos/.

En este tipo de celebraciones y de actos, también se percibe una fuerte exaltación a los valores patrios y sus símbolos: la bandera, la patria, el escudo.

P: "Vamos a recibir a nuestra bandera nacional"

/Sube al escenario una Aa. vestida con una bandera chilena. Se para frente a los A./

P: "La Sra. Orientadora va a dirigir ahora el himno nacional".

Orientadora: "Como una oración a la Patria. Invito a todos los presentes a entonar el himno patrio".

/Se canta la Canción Nacional/.

Orientadora: "Viva Chile".

A. "Viva".

P: "Ahora van a rendirle un homenaje a nuestra bandera, las fuerzas vivas de la comunidad. Son hombres y mujeres de nuestra tierra".

/Aparecen niños con distintos disfraces que representan a un miembro de la comunidad: huaso, carabinero, aviador, obrero, cura, vendedor, campesino, bombero, dueña de casa, etc. Cada uno recita algo corto en relación a su oficio/.

P: "Este ha sido nuestro sencillo homenaje a nuestra querida bandera" ... "Ahora la Srta ... va a dirigir el juramento a la bandera".

P: "Ponerse de piés. Silencio. Tomar distancia. Dejar de jugar. Brazo derecho extendido hacia adelante a la altura del hombro. Mirada hacia la bandera. La promesa está dirigida a la bandera".

/Los A. se ordenan, toman distancia y repiten lo que dice la profesora/.

P: "Yo, alumno de la escuela prometo por mi honor /A. repiten/ ante esta bandera /A. repiten/ servir lealmente a la escuela /A. repiten/ cumplir con mis deberes de estudiante /A. repiten/ amar a mi familia y a mi patria /A. repiten/ respetar a mis maestros y trabajar honradamente por labrarme un porvenir para mí y para Chile" /A. repiten/.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 1º A, ENSEÑANZA BASICA
 ESCUELA : MUNICIPAL

1. Características Generales

El 1º A se encuentra ubicado en el local central de la escuela municipal. Ocupa una sala de tamaño adecuado para la cantidad de niños que alberga, sin embargo no hay espacio suficiente para un estante, y los materiales deben guardarse en un armario instalado en el patio.

Los bancos son bipersonales y están distribuidos en tres filas. Al fondo de la sala se ubica el perchero donde los alumnos cuelgan sus cotonas y chaquetas. Frente a los bancos hay un pizarrón que ocupa gran parte de la muralla, también se encuentra el pupitre y la silla de la profesora. Dicho pupitre está permanentemente lleno de materiales y, por lo tanto, en raras oportunidades lo utiliza.

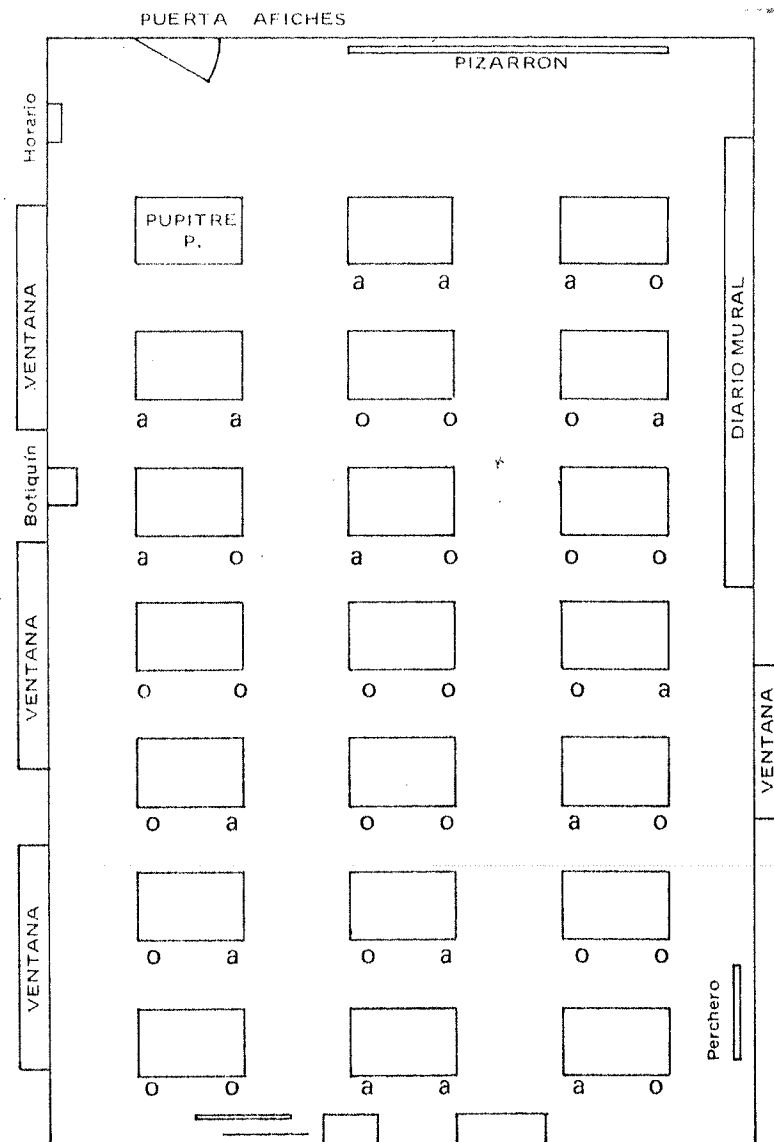
A un costado hay un diario mural que va cambiando cada cierto tiempo. Al otro costado hay ventanas que dan hacia un patio. Cerca del pupitre de la maestra hay un botiquín pequeño colgado en la muralla. Los adornos de la sala son dibujos realizados por los niños.

El curso tiene 41 alumnos matriculados, de los cuales 17 son mujeres y 24 hombres. Finalizado el año escolar, el curso permanecía con su matrícula completa.

La mayoría de los alumnos proviene del kinder de la misma escuela. La edad promedio de éstos, en marzo de 1982 es de 6 años, siendo la menor 5 años 3 meses y la mayor 6 años 9 meses. Gran parte de ellos son hijos de empleados de servicio.

La profesora es joven y tiene ocho años de servicio, algunos de los cuales los ha desempeñado en zonas rurales. Es egresada de una sede de provincia de la Universidad de Chile.

La distribución de la sala se puede graficar de la siguiente manera:



2. ¿Cómo se enseña?

El proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra centrado en la profesora. Es ella quien determina los contenidos a desarrollar, el tipo de actividades y las formas de evaluación. No se observa que los niños tengan participación en estos aspectos.

Las clases generalmente comienzan con las instrucciones que los niños deberán seguir para desarrollar la actividad.

P: "Ya, dejen de gritar, dije que sacaran el libro rojo y lo van a abrir en la página 16. Aquí está el número [anota 16 en el pizarrón]."

Las observaciones nos muestran que los niños aparecen interesados en las actividades que propone la profesora. Es así como los niños no requieren ser constantemente vigilados para trabajar; la profesora puede salir de la sala de clases y ellos continúan en sus actividades; asimismo al regresar de los recreos retoman sus tareas por iniciativa propia.

Esto, creemos, obedece a que la forma en que se estructuran las clases hacen que el aprendizaje sea más motivante para los niños.

Por lo general, se utiliza material didáctico que despierta interés y facilita la comprensión de los contenidos entregados. En una clase en que los alumnos deben aprender las vocales, la profesora muestra al curso carteles con dibujos y letras.

/P. muestra cartel con I/

A: [en coro] indios, i

/P. muestra cartel con O/

A: [en coro] o, ojo.

...

P-A: "Ya, les voy a mostrar el material a ustedes lo vamos a leer y pintar porque ya lo conocemos".

Por otra parte, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre fundamentalmente dentro de la sala de clases, la profesora introduce elementos más cercanos a la experiencia cotidiana del niño.

De este modo, la profesora para enseñar las figuras geométricas hace lo siguiente:

P: "Ya, mirar el libro, tenemos varios dibujos que nosotros encontramos en cualquier lugar donde podemos ir Fíjense que el pino tiene la misma forma de una figura geométrica que nosotros conocemos".

A: [en coro] "Triángulo"

P: "Al triángulo. Ya, después hay una rueda de bicicleta. ..."

Ao: "De auto".

P: "De auto también. Ya, ¿y se parece a qué figura geométrica que conocemos".

A: [en coro] "Un círculo".

Además, se realizan diferentes actividades dentro de una misma hora de clase; tales como: matemáticas, castellano, juegos. En algunas ocasiones les pide a los alumnos que relaten sus experiencias personales; y éstas son aprovechadas para incorporar nuevos contenidos. Por ejemplo, en una clase de ecología, donde el objetivo es que los niños identifiquen algunos elementos de la naturaleza y sus características. La profesora hace lo siguiente:

P-A: "... Los que están pintando siguen calladitos pintando. Los otros vamos a seguir conversando".

Los niños conversan acerca de las actividades que se realizan en el campo, de lo que hacen algunos de sus familiares que son campesinos.

Alfonso: (Hay semillas de comida, de porotos y lentejas también hay semillas. Se planta la semilla,

crece la plantita, una de porotos y una de lentejas. Después las sacan y se hace comida.)

La profesora toma lo que dice Alfonso y explica más claramente el proceso de siembra.

Para esta profesora el programa es un ideal, una norma que se debe cumplir porque las autoridades así lo esperan. Sin embargo, ella opina que deben respetarse las características de los niños.

“ . . . Pero por último el programa es a veces una cosa que tú puedes tomarla, cumplirla o puedes dejar de cumplirla, porque si el curso no te permite llegar a ello no se puede, llegará el próximo año.

. . . Es ideal, y es lo que se debería hacer, en fin, según las personas estas que hicieron el programa es lo que se debería hacer, pero en todo caso yo no encuentro que es lo más importante. . . ”

Esta forma de visualizar el programa permite que la profesora respete el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Es así como la profesora permanentemente hace repases antes de enseñar nuevos contenidos, lo que le permite evaluar el grado de aprendizaje de los niños. Así por ejemplo, antes de enseñar el concepto de subconjunto, la profesora repasa la noción de conjunto.

P—A “..... Listo, hijos. Nosotros estábamos aprendiendo los conjuntos. A ver, podemos tener conjuntos de. . . ”

Ao: “Ovejas ”

P: “Un conjunto de ovejas ”

Aa: “Vaquitas ”

P: “Un conjunto de vaquitas ”

Por otra parte, para la profesora es importante trabajar en forma individual con cada niño.

“La evaluación es formativa, es decir, que a medida

que tú vas trabajando con el niño una materia, un contenido, lo tienes que ir evaluando. Lo ideal es que fuera diaria, clase a clase, aunque eso en el fondo se hace porque tú en una clase sabes más o menos por la cara de los niños si te han entendido o no. Uno siempre se da un momentito para hacer preguntas a los niños y otras veces lo va haciendo el trabajo escrito ”.

En términos generales todas las clases siguen una misma secuencia. Al inicio de cada actividad la profesora da instrucciones claras y precisas. Luego recorre los bancos supervisando el trabajo de los niños y tratando de asegurarse de que todos hayan comprendido las instrucciones. En caso de detectar a algún alumno que no la haya comprendido se las explica nuevamente y vuelve a repetir la instrucción para todo el curso. Finalmente evalúa.

P—A: “Vamos a hacer un conjunto de útiles escolares, con todos los útiles escolares que tienen en el bolsón, y lo van a amarrar con esta cuerditita ” /muestra la lana/.

/Los niños empiezan a trabajar. Mientras conversan, muchos se paran y vuelven a sentarse, la profesora recorre las filas sin decirles nada. A algunos les explica qué deben hacer porque no escucharon. Luego vuelve adelante y le habla al curso/.

P—A: “A ver, vamos a empezar por esta fila/ muestra fila 1/. Todos sentaditos para ver como va esta fila ”.

Aa: “Y después aplaudimos ”

P: “Si está bien les damos un aplauso ”

La profesora se acerca al primer banco de la primera fila.

P: “A ver Francisco ”.

Ao: “Vaso ”

P: “Vaso ”

Ao: "Cuaderno"

P: "Cuaderno"

Ao: "Libro"

P: "Libro"

Ao: "Estuche"

P: "Estuche, y ¿qué tiene el estuche?"

Ao: "Lápices"

/La profesora sigue revisando la fila Nº 1, niño por niño. Cada niño va nombrando los elementos de su conjunto. La profesora termina de revisar la fila Nº 1/.

P-A: "Esta fila ... todos los niñitos de esta fila lo hicieron, así que como ustedes dijeron un aplauso, ... un aplauso".

/Los alumnos aplauden/.

P: /A la Fila Nº 2/ "Ya, a ver esta fila. Pero ahora no lo vamos a ir nombrando, pero yo voy a decir si está bien o no".

/La P. revisa la primera fila/.

P: "Bien, muy bien" /A un niño de la segunda hilera que no había formado su conjunto/ "A ver, no veo un conjunto aquí" /Lo hace junto con él y sigue revisando las otras hileras/ "¿A ver dónde está el cordelito?" /El niño tiene todos sus elementos juntos, pero no están bordeados con el cordel. La P. lo pone junto con el niño/.

/La P. termina de revisar la F 2 y luego continúa con la F 3/.

P-A: "Ya, ahora le vamos a dar un aplauso a estas dos filas".

/Los alumnos aplauden/.

P-A: "Muy bien, ahora todos saben hacer esto".

Esta supervisión individual permite detectar si la mayoría de los alumnos han comprendido las instrucciones. En caso contrario las repite nuevamente a todo el curso.

P-A: "Vamos a pintar las mayúsculas con un color y todas las minúsculas con otro color".

/La profesora se pasea por la fila 1/.

/Los niños trabajan pero siguen conversando. Algunos no entendieron bien lo de los colores y pintan todas las letras de distintos colores o todas las letras de un solo color. La P. se para frente a los niños y les habla/.

P-A: "A ver hijos, pongan atención. Si ustedes pintaron la A mayúscula de un color /la muestra en el pizarrón/, la otra A mayúscula /la muestra/ la pintan del mismo color".

En el trabajo individual con los niños, la profesora señala los errores y le da al niño instrucciones de cómo realizarlo correctamente, sin embargo, no le llega a explicar claramente en qué consiste el error.

Así por ejemplo, al revisar una copia, le dice a un niño: "Esto va ligado". El alumno ha escrito una palabra separada.

Esto parece obedecer a una concepción de aprendizaje mecánica y memorística. Se espera que los alumnos logren aprender en la medida que realizan el mismo tipo de ejercicio una y otra vez, donde lo fundamental es atenerse a las instrucciones dadas por la profesora.

Así por ejemplo, la profesora le dice a una alumna que ha realizado correctamente la actividad "Aquí está bien, porque ella obedeció todo lo que le dije".

De esta forma la profesora estimula la dependencia de los niños puesto que es ella quien define lo correcto y lo incorrecto. Los alumnos generalmente se paran a mostrar sus trabajos a la profesora para saber si están bien realizados.

Se observa preocupación de la profesora por evitar los errores, anticipándose a las actividades a través de explicaciones y no permitiendo a los niños empezar hasta que ella haya terminado de explicar.

P-Ao: "No te adelantes, porque te puedes equivocar"

P-A: "No empiecen a pintar, nadie va a pintar hasta que yo les indique cómo"

Además, la profesora da bastante importancia al aspecto formal: los trabajos deben ser ordenados y limpios:

P: "que quede bonito, igual como está ahí"; hágalo bien porque el 7 no tiene esa guatita arriba"

Los registros demuestran que la profesora brinda a los alumnos oportunidades de participación y son iguales para todos. La profesora hace preguntas a los niños, los hace leer, llama al pizarrón a escribir palabras y a hacer ejercicios de matemáticas. Por otra parte la profesora suele prestar más apoyo y supervisión a los alumnos que tienen más dificultades.

Así por ejemplo, en una clase en que la profesora hace dictado, permanece junto a Manuel y le repite varias veces las palabras. Este finalmente parece entender y comienza a escribir.

P: "Foto"

/Manuel escribe Foo/.

P: "¿qué le falta?"

/Manuel mira su cuaderno y completa la letra t/.

Otro aspecto importante a destacar es el clima afectuoso y cálido en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La profesora constantemente refuerza los logros de los alumnos en base a sus propios progresos.

P: "Alfonso, todo bueno, Nancy también ... Karina muy bien, Nicolás, estás mejorando mucho, me alegra"

Además la profesora transmite a sus alumnos una imagen positiva de sí mismos e intenta otorgar confianza en que todos pueden aprender.

P: "Ahora, si se equivocaran, no importa, pero la letra E la tratan de hacer bien"

P-Ao: "Usted es un niño que puede hacer las cosas mejor de lo que las hace"

La profesora no ejerce una presión excesiva por el rendimiento.

P: "No todos lo hicieron bien, pero después lo van a hacer mejor"

Además, del refuerzo como forma de motivación, la profesora utiliza frecuentemente los juegos de competencia.

P: "Ya, ahora vamos a hacer una competencia, la fila que gana va a salir primero a recreo" [Ya, de la primera fila, sale Pamela]

/Pamela va al pizarrón y la profesora le dicta la palabra "llave"

En este curso se observa que la profesora facilita una transición gradual de la educación preescolar a la enseñanza básica. A inicios del año escolar los alumnos interrumpen su trabajo para pararse de sus puestos o conversar, existe un uso frecuente de material didáctico y mayor espacio para la expresividad de los niños. A fines del año escolar observamos que se utilizan en forma preferente las actividades más tradicionales de enseñanza; leer en coro, dictados, listas de sumas y restas.

3. Formas de evaluación

La profesora presenta las pruebas como una actividad más de la clase, por lo tanto no se observa una situación ame-

nazante. Ella implementa gradualmente las medidas comúnmente asociadas a una prueba: no conversar, trabajar individualmente, separar los bancos. Sin embargo, la profesora justifica estas medidas dando como razón fundamental la situación de evaluación pero sin hacer referencia a la calificación. A pesar de esto, los niños conversan, intercambian útiles, se ayudan, etc. Poco a poco se irán entrenando en lo que implica una situación de prueba.

P: "Ya, vamos a trabajar, vamos a hacer un trabajo en que ninguno se va a poder mover ni conversar. Saquen sus lápices y sus gomas, lápices de colores, los que tengan".

[La P. comienza a revisar las filas, para ver si los niños han sacado sus útiles y si están bien sentados].

P: "Ya, van a recibir una hojita, pero no la van a dar vuelta hasta que yo lo diga".

[La P. reparte las hojas y luego se dirige al pizarrón y da las instrucciones].

P: "Ya, qué es lo que yo quiero que Uds. hagan, primero que estén bien sentaditos, y quiero también que ..."

Alfonso: "Que no copie al otro".

P: "Que cada uno lo haga que lo lea despacito, que lo haga solito para que la profesora sepa a quien tiene que enseñarle más las lecciones".

Alfonso: "Sí, porque vamos aprendiendo de a poquito. ¿No es cierto, señorita?"

P: "Claro, todos vamos aprendiendo de a poquito. Aquí arribita [mostrando la hoja] le vamos a colocar el nombre, el que no sabe yo voy a pasar por los puestos".

Alfonso: "¿Señorita, la damos vuelta?"

P: "Claro, la dan vuelta y empiezan en la uno".

La profesora, al finalizar cada pregunta, supervisa individualmente a los alumnos, verificando el que todos la hayan comprendido. En caso contrario da explicaciones.

P-Ao: "M'hijito querido. Yo le dije que pusiera el dedito en el número uno, ¿por qué está marcando aquí entonces? Ponga el dedito aquí" [indicándole el número].

Además, la profesora refuerza a aquellos niños que lo están haciendo bien.

Así por ejemplo, un alumno se para de su puesto y le muestra la prueba a la profesora.

P-Ao: "Muy bien".

Llama la atención que la profesora, en aquellas preguntas que presentan mayor dificultad, entrega parte de la respuesta.

P: "En el otro conjunto hay platillos. En cada conjunto hay un elemento que le corresponde a otro del otro conjunto, a cada tacita le corresponde un platito. Los vamos a unir con una cuerda. Después tenemos un conjunto de flores y el otro ...?"

A: "florero"

P: "Ya, a cada elemento de este conjunto le corresponde un elemento del otro y lo vamos a unir".

A: "con una cuerda".

La profesora, al finalizar la prueba, continúa con sus actividades normales. Al día siguiente anuncia a los alumnos como les fue.

P: "Les voy a contar que anoche revisé las pruebas que hicieron ayer y están bastante buenas; pero hay unos tres o cuatro niñitos que no se fijaron y están más o menos. Después las vamos a ver".

4. Disciplina

La profesora no impone una disciplina rígida sino que controla la conducta de los niños en la sala de clases cuando esto es necesario para el normal desenvolvimiento de la clase y el aprendizaje. La profesora exige disciplina cuando los alumnos conversan en voz muy alta o están gritando, lo que impide una buena atención y concentración. Sin embargo, permite que los niños conversen en voz baja, se paren e intercambien materiales.

Esto parece obedecer a que la profesora es capaz de captar con facilidad las necesidades y características de los niños, mostrando frente a ellos tolerancia y aceptación.

P: "Hay veces que no quieren hacer nada, no quieren escuchar, quieren conversar, entonces los dejo que descansen un poco, a veces los saco al patio".

Además, por lo general las clases suelen ser motivantes y despiertan el interés de los niños. Por lo cual no requieren de control externo para realizar las actividades. Lo contrario ocurre en aquellos casos en que la profesora hace actividades más tradicionales, como por ejemplo planas de copias. En estos casos debe llamar constantemente la atención.

/La P. se dirige al pizarrón y escribe unas frases que copia del libro de castellano/.

P-A: Ya, hijos calladitos. Vamos a esperar a los niños que aún no llegan de la leche. Van a leer mientras con los ojitos, sin hablar".

/Los alumnos conversan, juegan a chocarse, gritan. La P. sale de la sala, los niños siguen conversando y corriendo en la sala/.

La P. entra y golpea con una regla en la mesa/.

P: "Pongan atención. Alvaro, ven a tu puesto. Marcos, Marisel, Mario..."

...

/Los alumnos sacan el cuaderno y comienzan a copiar del pizarrón. La P. se pasea revisando que los alumnos saquen sus cuadernos y copien/.

...

P-Aa: "Ud. ha pasado todo el rato parada".

/La alumna se sienta/.

Varios alumnos están parados conversando.

P: "¿Terminó Alvaro?" ¿Terminó Alfonso?

.....

/La P. continúa pasando por las filas. Sergio conversa con Alvaro/.

P: "Ya, Sergio".

/Sergio sigue conversando mientras Alvaro copia/.

Aproximadamente desde inicios a mediados del año escolar se observa que la profesora destina gran cantidad de tiempo a la inculcación de normas. Al respecto se distinguen dos tipos de normas; aquellas que son impuestas a la profesora desde el sistema escolar y otras que son necesarias para un buen desenvolvimiento de la clase.

Entre las primeras tenemos las siguientes:

- La formación de los alumnos al entrar y salir de clases.
- Reglas respecto de la presentación personal: usar cotona, corbatas, estar bien peinados, etc.
- Ir al baño durante el recreo.
- No comer en la sala de clases.
- Saludar a los adultos que entran a la sala.

Estas normas al ser presentadas por la profesora no son acompañadas de algún tipo de justificación; y son enfatizadas especialmente para las celebraciones.

P-A: "Listo. Ya, mañana entonces bien uniformaditos, porque mañana vamos a desfilar, con corbatita y camisa celeste los niñitos, con corbatín las niñitas. Los zapatitos bien lustrados".

En otras oportunidades la profesora dice:

P-A: "Ya, no sale nadie más al baño, ustedes vienen de un recreo, y en el recreo se va al baño".

Las normas necesarias para una buena conducción de la clase son las siguientes:

- No hacer ruido excesivo dentro de la sala de clases.
- Respetar turnos para hablar.

La profesora al pedir el cumplimiento de estas normas generalmente las justifica.

P-Aa: "María Luisa, callada, si está cantando no me va a escuchar y no va a entender".

P-A: "A los compañeros que aún hacen su trabajo les molesta que haya ruido, así que deben estar calladitos".

P-A: "No entiendo nada, tienen que levantar la mano para que contesten y yo entienda".

La profesora reitera frecuentemente estas normas, haciendo ver a los niños que éstas deben ser respetadas. Esto disminuye en la medida que se acerca el fin de año escolar. La profesora utiliza variadas formas de lograr disciplina. Entre ellas tenemos el reforzar a aquellos alumnos que muestran un buen comportamiento.

P-Aa: "Ve, la Rosita está trabajando calladita, solita y está haciendo muy bien su trabajo".

Además, la profesora realiza juegos de competencia.

P-A: "Listo, calladitos, a sentarse bien derechitos, la espalda en el respaldo de la silla, las manitos sobre la mesa. No se sienten arriba de los bolsones. Vamos a ver qué fila está mejor sentada".

Por otra parte, la profesora pone en evidencia frente a todo el curso a aquellos niños que no respetan las reglas.

P-A: "Esta fila está muy bien. Lo único malo es que esta fila conversa mucho ... Estos cuatro niños aquí [los indica] los de adelante, conversan mucho".

A fin de mantener a los niños en orden y concentrados en su tarea, la profesora utiliza el control corporal del niño. Para ello, exige una postura física determinada.

P-A: "Así como están se van a sentar y se van a quedar calladitos; correctamente como siempre les digo, con la espaldita pegada a la silla".

En aquellos casos en que el desorden es excesivo y generalizado la profesora utiliza ejercicios de relajación.

P-A: "Listo, listo, vamos a esperar a los niñitos que están en el baño, pero descansando. A ver los coditos" [Los hace respirar, luego cerrar los ojos, la cabeza sobre la mesa] "Calladitos, descansando porque han trabajado tanto que están agotados, pero ahora están descansando un ratito. Ustedes se van a quedar así, descansando. Yo voy a ir a buscar a los niñitos que están en el baño, pero ustedes se van a quedar igualitos".

[Todos los niños están en silencio con las cabezas entre sus brazos sobre la mesa, como durmiendo].

Asimismo, a aquellos niños que en forma reiterada se paran de sus puestos y conversan, la profesora le da más actividades; tales como: hacerles preguntas, llamarlos a la pizarra, que distribuyan material.

P: "A ver la María Luisa, que no ha estado callada ningún momento.

Aa: [lee] "Feo, oso, fi-deo, fusia".

/Así por ejemplo, a Alfonso que ha estado jugando toda la clase.../.

P-Alfonso: */pasándole unas hojas/ "Tome ayúdeme a repartirlas".*

En otras ocasiones la profesora utiliza señales, tales como: tocar una campanilla o golpear suavemente con una regla sobre la mesa.

P: *Se sientan todos /Toca una campanilla. Los niños se callan/ "¿Listos? Ahora calladitos que sonó la campana".*

La profesora en ninguna ocasión ha utilizado el castigo y en sólo una ocasión ha amenazado a los alumnos con aplicar sanciones. En esta oportunidad la Dirección de la escuela estaba empeñada en que todos los alumnos usaran delantales; y durante la formación se los llamaba adelante.

P-A: *'Yo voy a empezar a anotar a todos los que no traen su cotona'. [Ya pasó el lunes, el martes y no la traen, y ustedes tiene su cotona.]*

De la descripción del proceso utilizado para lograr disciplina, se desprende que las normas que rigen el comportamiento de los alumnos son fijadas por la profesora. Asimismo, es ella quien siempre aprueba el comportamiento y en algunas ocasiones fija sanciones. De este modo los alumnos son valorizados por su acatamiento a las normas. Esto permite que los niños las acepten más fácilmente.

5. Relación Profesora-Alumnos

El clima dentro de la sala de clases es cálido y afectuoso, lo que obedece a diversas condiciones que se desarrollan en ella. No existe una presión excesiva por el rendimiento. Los alumnos tienen mayores espacios de libertad, pueden pararse y conversar, no se exige una disciplina rígida.

Por otra parte, la profesora presta atención a las necesidades de los niños. Es así como los ayuda en cada una de las situaciones en que presentan dificultades; tales como: ayudarlos con vestuario, útiles, responder sus preguntas. Asimismo, la profesora muestra preocupación por el bienestar físico y la comodidad de los niños.

En una oportunidad la profesora manda a buscar el auxiliar y le dice:

Por favor, ponga la cortina porque el sol le llega a los niños y les molesta'.

Además, brinda cuidados especiales a aquellos alumnos que tienen problemas de salud.

P: *"Les voy a contar algo bien importante, Manuel tuvo un accidente. Tiene una herida muy fea en la rodilla. El fin de semana fue de paseo con los papás y se cayó en el río. Recién le sacaron los puntos a la herida, así que hay que tener cuidado de no tocarlo" ... "Y cuando llegue la María Luisa también tienen que ayudar a cuidarla, tiene un bracito quemado".*

Lo anteriormente mencionado, probablemente desarrolla en los niños la sensación de que pueden contar con la profesora, generando mayor seguridad en los niños.

La profesora no muestra preferencia a trabajar con algún tipo de niños en particular; tampoco se ha observado que los descalifique.

Las opiniones que ha entregado de los alumnos que tienen problemas para aprender nunca han sido en términos que desvaloricen al niño y su familia. Más bien muestra preocupación por interiorizarse de los problemas con el fin de ayudarlos.

P: *"Carmen sabe leer, pero no dibuja. Es muy tímida no sé por qué la mamá dice que en la casa no es*

así. Yo la trato de sentar con los niños más inquietos, que hablan más, pero no hay caso. Es muy tímida.

...

Otro problema lo tiene Adrián. Este niño es hijo de madre soltera y el problema es que los abuelos no dejan hacer nada a la madre, ellos son como los padres, entonces ella quiere imponer ciertas normas, pero los padres no la dejan. Y así, no sé cuántos más. Uno tiene que ir conociéndolos para ir ayudándolos”.

La profesora muestra mayor atención y una dedicación especial con aquellos niños que tienen dificultades para aprender.

P-Raúl: “Mira este que es pillo, mira el nombre en la tarjeta de su bolsón y anota su nombre... Muy bien” /haciéndole cariño en la cabeza/.

P-Raúl: “Raúl Gutiérrez, no puedes ponerte a conversar cuando estás haciendo un trabajo como éste”.

/La profesora se acerca a Raúl y lo hace leer/.

Además, la profesora no admite que el resto de los alumnos desvaloricen a los niños que presentan dificultades, y asume su defensa frente al curso. Sin embargo, cabe preguntarse cómo y de dónde provienen este tipo de comentarios.

/Un niño dice algo acerca de la mamá de Raúl, que Raúl anda sucio porque la mamá no se preocupa. La P. se acerca al alumno/.

PAo: “Usted no puede decir eso, aquí todas las mamás se preocupan, lo que pasa es que después los niños se ensucian en el colegio”.

La profesora es cálida y afectuosa con los niños, es

capaz de brindar apoyo emocional y dar espacio para la expresión de sentimientos.

Aa-P: “Señorita, el Luis está llorando”.

La profesora se acerca a Luis.

P-Luis: /abrazándolo/ “¿Qué te pasa? /Luis llora, le dice algo de que no quiere, que quiere irse a su casa. La profesora se da cuenta de que el niño llora porque el observador está a su lado/.

P-Luis: “Ya, siéntate ahí”.

/Luis se cambia de puesto y deja de llorar/.

P-Luis: “Para otra vez me dices qué te pasa. No te pongas así”.

Por otra parte, cabe señalar que es frecuente ver a la profesora haciéndoles cariño a los niños. De este modo, establece con ellos un trato maternal.

P-A: “Ella habla bien despacito, pero ustedes estaban conversando. Por eso no la escuchamos, tienen que estar todos callados para que ella recite. Todos callados ... y ustedes no la escucharon, recitó muy bien”.

/Mientras la alumna recita, la profesora la abraza y le sonrío. También le dice despacio al oído, los trozos que se le olvidan/.

Además, la profesora participa activamente con los niños, juega con ellos. Esto, al parecer, permite que se desarrollen lazos más familiares con sus alumnos.

/Los niños comienzan a correr palmeando con las manos. La profesora los sigue, palmeando ella también/.

...

P-A: “Todos se van a poner aquí, en esta línea, aquí agachaditos”.

Los alumnos se ponen en cuclillas.

P-A: "Vamos a caminar hacia el escenario como enanitos"

/Los alumnos comienzan a caminar en cuclillas. La profesora los sigue agachándose un poco/.

Lo anteriormente mencionado permite que se establezcan sólidos vínculos afectivos entre la profesora y los niños. Estos lo expresan abiertamente.

/La observadora copia los datos de los niños del libro de clases. La alumna que está a su lado le conversa/.

Aa: "Yo quiero mucho a la señorita. Mi mamá me quería cambiar del colegio, pero yo no quería".

Obs: "¿Por qué te quería cambiar?"

Aa: "Porque en este colegio piden muchas cosas. Pero yo, ya la convencí".

6. Relación entre los alumnos

La observación se centró fundamentalmente en la relación profesor-alumno, por tanto, existe poca información al respecto. Sin embargo, la actitud más permanente es de cooperación entre ellos. Constantemente se paran para pedir algún útil al compañero, conversan y juegan en la sala de clases.

La profesora no inhibe este tipo de conductas, ya que los niños pueden pararse incluso sin pedir permiso.

La colaboración mutua, al parecer, se centra más bien en aspectos de intercambio material que en conversaciones o explicaciones respecto a los contenidos que se les está enseñando. Esto quizás podría explicarse porque las instrucciones que da la profesora son bastante claras y ella personalmente se encarga de chequear a cada niño.

7. Relación Profesora-Observadora

La profesora recibe a la observadora en forma amable y cálida. Generalmente se preocupa de que ésta se sienta en un lugar cómodo y que le permita observar todo aquello que sucede en la sala de clases. Desde la tercera sesión de observación le cede su escritorio. Esto nos lleva a pensar que la presencia de la observadora no le resulta incómoda, ignorando generalmente su presencia en el transcurso de la clase.

La profesora explica a los alumnos la presencia de la observadora refiriéndose a ella como "una tía que viene a estar con nosotros".

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 1º B Enseñanza Básica
ESCUELA : Municipal

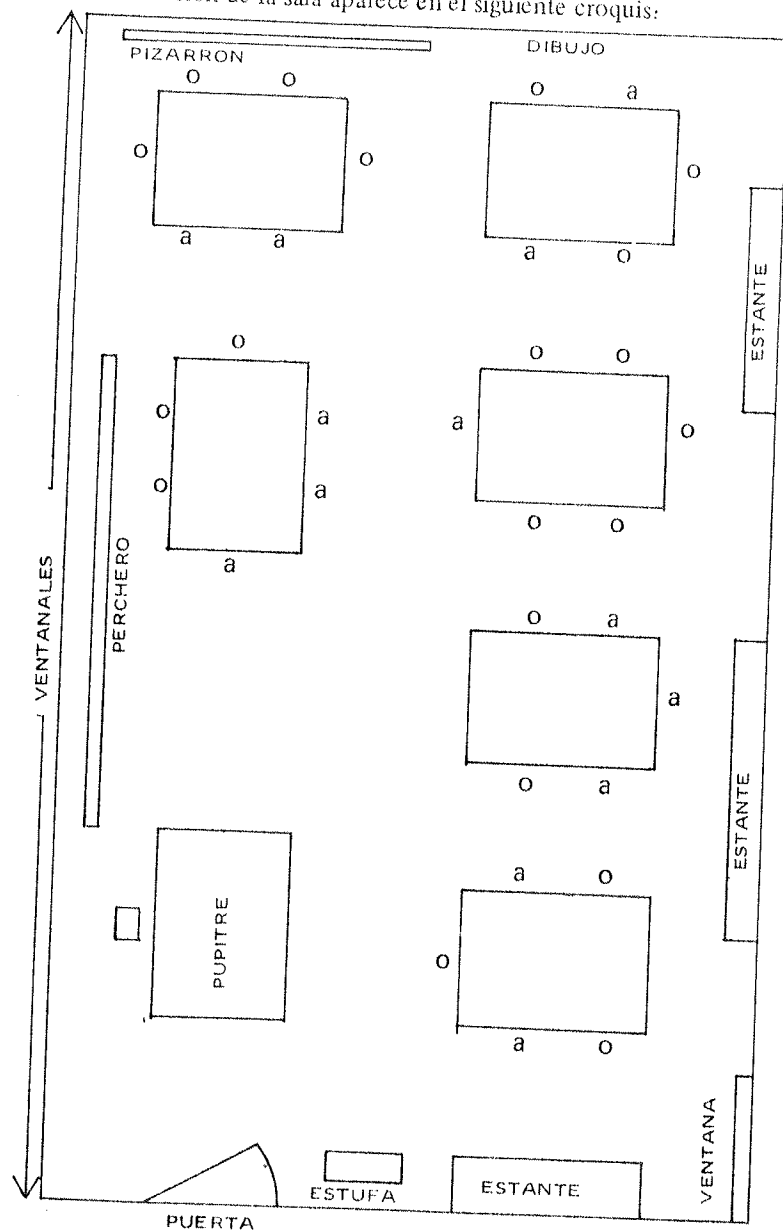
1. Características Generales

El 1º B se encuentra en un local anexo a la Escuela, ubicado a dos cuerdas de ésta. La casa es de antigua construcción y en ella funcionan los cursos preescolares, distribuidos en dos jornadas.

El 1º B es el único curso no preescolar que se ha instalado ahí, debido a que no hay espacio disponible en el otro local.

La sala es amplia y con ventanales a un costado. En ella funciona un curso de kinder en la mañana, y el 1º B en la tarde. Está especialmente acondicionado como si fuera un jardín infantil. El 1º B debe ajustarse a la distribución que le da el kinder. Hay 6 mesas con capacidad para seis o siete alumnos cada una. Las mesas y sillas son de tamaño adecuado para los preescolares y es el único curso de educación básica

La distribución de la sala aparece en el siguiente croquis:



en esta escuela que ocupa mesas y no bancos individuales o bipersonales.

La profesora tiene un pupitre grande, ubicado cerca de la puerta de entrada a la sala. El pizarrón está en la pared del fondo. Algunos niños deben darse vuelta en sus asientos para ver el pizarrón cuando éste está en uso. En las paredes se encuentran dibujos hechos por los niños, los cuales son cambiados periódicamente. Hay también dos estantes y un perchero donde los niños cuelgan sus delantales o cotonas y sus abrigos o parkas en invierno.

El curso tiene a comienzos de año una matrícula completa (46 niños). En mayo estaban asistiendo regularmente 42 alumnos (26 hombres y 17 mujeres). En agosto la matrícula había descendido a 34 (20 hombres y 14 mujeres) y hacia la finalización del período escolar quedaban 32 alumnos.

La deserción de alumnos se debió a traslados de escuela, de comuna y también de provincia, según lo informado por la profesora.

"Yo, si tú miras acá la matrícula, tenía 46 alumnos al principio y durante el año se me han ido yendo. Aquí, no sé, yo creo que esta comuna no avanza, no edifica. Si edificara la gente no se iría. La gente joven con niños chicos se está yendo a otras comunas..."

La edad promedio de los alumnos en marzo de 1982 es de 6 años 1 mes, siendo la menor 5 años 6 meses y la mayor 7 años.

La mayoría de los alumnos proviene del kinder de la misma escuela. La ocupación de los padres es muy heterogénea, siendo la mayoría obreros calificados, muchos de los cuales se encuentran cesantes.

La profesora tiene entre 35 y 40 años de edad. Tiene 17 años de servicio y es profesora normalista.

El horario de clases es de 13:30 a 17:55 hrs. de lunes a viernes. Hay dos períodos de recreo de 10 y 15 minutos cada

uno. Sin embargo, en este local no hay campana ni timbre. La profesora hace salir a recreo a los niños en dos oportunidades cada tarde, pero sin un horario fijo

La profesora organiza las actividades en torno al siguiente horario de asignaturas:

LUNES	MARTES	MIERC.	JUEVES	VIERNES
Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
Jefatura	Matemát.	Castellano	Matemát.	Castellano
Castellano	Matemát.	Castellano	Matemát.	Castellano
Castellano	Cs. Natur.	Matemát.	Historia	A. Plásticas
Historia	Cs. Natur.	Matemát.	Historia	Ed. Física
Historia	Música	A. Plástic.	Téc. Man.	Ed. Física

No se observa rigidez en cuanto a respetar fielmente el horario. Se va cambiando de actividad a medida que se va finalizando lo programado. En ciertas oportunidades se efectúan diferentes actividades al mismo tiempo. Por ejemplo, los alumnos dibujan y pintan, mientras la profesora hace dictado o evalúa la lectura individualmente a algunos alumnos.

La mayoría de las actividades se planifican semanalmente en reunión de profesores de cada nivel. Sin embargo, la forma de implementarlas difiere en los distintos cursos, según las características personales de cada profesor y según su concepción de aprendizaje.

2. ¿Cómo se enseña?

A través de la lectura cronológica de los registros de observación de clase, en este curso se puede apreciar que no hay variaciones sustanciales durante el año en la forma como la profesora estructura cada clase, entrega contenidos y evalúa lo ya enseñado.

Se identifica como característico: la pregunta-respuesta, el dictado, la copia de planas, la lectura individual, el dibujo y la pintura y la revisión de tareas.

Pregunta-Respuesta:

"¿Es un conjunto de...?"

Una de las formas más comúnmente utilizada por la profesora tanto para entregar nuevos contenidos como para recordar lo ya visto es el diálogo con los alumnos. Diálogo donde siempre las preguntas son hechas por la profesora y respondidas por los niños. Al interior de este diálogo, es típico el juego de adivinanzas, que consiste en hacer preguntas de frases incompletas que los alumnos deben completar con una palabra o terminar una palabra ya iniciada.

A principios de año, los alumnos no han adquirido todavía los hábitos de socialización de la escuela, por lo tanto, es común que respondan a gritos, a destiempo, sin que se les indique y sin detenerse a dudar si sus respuestas son acertadas o no. Generalmente las respuestas son de una o dos palabras. No se encuentran frases completas o respuestas hiladas. Por otra parte, las preguntas requieren de ese tipo de respuestas. Se trata de un juego de adivinanzas en que los niños deben completar frases que la profesora deja en suspenso.

P: "¿Es un conjunto de...?"

A: "tazas".

Es común que la profesora solicite respuestas en coro. Esto podría estar indicando un primer tanteo de la profesora de que los niños han aprendido lo que ella les ha enseñado. Este primer tanteo, siempre un poco inseguro, consigue respuesta fácilmente positiva al realizarse en coro, ya que individualmente hay más probabilidades de comprobar que ciertos niños no han aprendido.

Por otra parte, el hecho de responder en coro, en primera instancia permite a los niños que no están muy seguros, mantenerse en el anonimato si sus respuestas son incorrectas (a no ser que las expresen a gritos) y de este modo no ser reprendidos. A su vez, permite al niño que no es capaz de responder, evaluarse a sí mismo respecto al resto de sus compa-

neros. El niño es capaz de percibir si es el único que no sabe o si hay otros que en este coro también pasan inadvertidos.

P: "¿Podrían dar nombres de los que participaron en la Independencia?"

A: "Bernardo O'Higgins".

Aa: "Hermanos Carrera".

P: "Se acuerdan que yo dí el nombre de algunas mujeres?"

A: "Paula Jaraquemada"

P: "¿Quién más?"

Ao: "¡San Martín!"

P: "¡San Martín ¡Lindo! (tono de broma)"

Ao: "¡Si San Martín de Porres".

/La P. ante tal respuesta no dice nada. No se sabe si el niño la dice en serio o en broma. La P. continúa/:

P: "Y ese que se escondía ¿Manuel...?"

A: "¡Manuel Rodríguez!"

No siempre las preguntas son claras para los niños, dando a veces respuestas que son erradas de acuerdo a lo que esperaba la profesora. Sin embargo, más allá de respuestas no acertadas, se observó confusión en los alumnos para comprender el contenido de lo que se les estaba enseñando.

La confusión se advierte en los ejemplos siguientes:

P: "Ayer habíamos empezado a ver algo muy bonito y que yo encerraba en esto /comienza a dibujar un círculo/ que se llama?"

A: /en coro/: "conjunto".

La P. no corrige, sino que vuelve a preguntar:

P: "¿Yo llamaba cómo?"

Alg. A: "Curva cerrada".

Continúa la profesora diciendo que lo han hecho con lana. La respuesta correcta no queda clara ya que no hay una explicación; se podría presumir que es la 2a. (curva cerrada) ya que la profesora tiene un dibujo completo (un círculo y dentro de él tazas) pregunta:

¿Qué es esto entonces?

Sólo responde una Aa. diciendo "tacitas".

La profesora al parecer advierte que los niños no han entendido y reconstruye la lógica que ella ha seguido.

Aa: "tacitas"

P: "¿Que yo encerré con...?"

Aos: "una curva"

P: "¿Una curva cómo...?"

A: "cerrada"

P: "¿Es un conjunto de...?"

A: "tazas"

La profesora repite lo mismo con otros dos dibujos y solicitando respuestas en coro y respuestas individuales a quienes ella indica.

A principios de año tuvimos la oportunidad de registrar uno de los diálogos que más motivaron a los niños:

(...)

P: "¿Si yo pusiera un caracol al lado del palo, qué sería el caracol y qué sería el palo?"

Ao: "objeto, el palo"

P: "Ya, muy bien" ... "¿y el caracol qué hace?"

Ao: "se mueve"

Ao: "se arrastra"

Ao: "vive"

Aa: "es un ser vivo"

P: "Y Uds. qué son?"

A: /en coro/: "seres vivos"

Ao: "seres vivos, porque tenemos huesitos, carne y corazón" (la P. mira a la observadora y sonrío (orgullosamente)).

Aa: "porque nacimos"

Ao: "porque caminamos"

P: "¿qué más?"

Aa: "porque nacimos de la mamá y el papá"

P: "Y si Uds. no comieran ¿qué pasaría?"

Ao: "seríamos flacos"

(...)

De todas las actividades que se observaron ésta es la que obtiene mayor concentración y respuesta de los niños, a pesar que su involucración fue sólo verbal. Es probable que se haya logrado tal entusiasmo ya que las respuestas requerían constantemente de la experiencia y los conocimientos adquiridos por los niños no sólo en el ámbito de la escuela. Las preguntas eran un poco más abiertas que las de tipo adivinanza lo que permitía a los niños expresarse con mayor libertad.

Si bien aparecen respuestas que podría pensarse son las esperadas por la profesora, o que el niño cree serían las aceptadas, aparecen también otras de gran originalidad, ante las cuales la profesora se muestra orgullosa (se percibe en las miradas hacia la observadora).

También se observa que la profesora no corrige las respuestas, lo cual va dando pie a que los niños, a medida que se van entusiasmando pasen de respuestas más formales a otras de mayor expresividad personal. La profesora refuerza con un "muy bien", "qué más".

Otro elemento que llama la atención es el hecho que al finalizar la actividad, la profesora aparece rodeada de un grupo de unos 8 niños. Estos se han ido acercando hacia ella para que sus respuestas sean acogidas. En otras oportunidades la profesora reprime este acercamiento solicitando continuamente que se sienten. Es probable que la profesora esté también muy motivada por el rumbo que va tomando el ejercicio y no le sea necesario apelar a la disciplina.

En conversaciones sostenidas con la profesora ella explica la racionalidad detrás del juego de pregunta-respuesta que ella utiliza frecuentemente:

P: "Yo hago que estos niños piensen" (me gusta hacerles preguntas y que ellos vayan pensando las respuestas). El otro día les pregunté cual era la diferencia entre combate y batalla. Nadie sabía. Les pedí que trataran de pensar y después contestaron...'

Proceso centrado en el profesor

"No me gusta como se están portando"

El análisis de los registros nos conduce a evidenciar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está en todo momento centrado en la profesora: es ella la que inicia, decide, pregunta, corrige, evalúa y califica. Los niños deben someterse a sus órdenes y adquirir pronto las prácticas de socialización que les permitirán ser "buenos alumnos".

Una de las evidencias explícitas se observa en el uso del "me".

P: "me traen todos la tarea mañana"

P: "Uds. van a hacer todos los trabajos como me gustan a mí. ¿Cómo me gustan a mí?"

A: "bonitos"

P: "¿qué más?"

A: "limpios"

P: "¿que más?"

Aa: "Así como se dejan?"

P: "Sí, sin doblarlos, estiraditos".

La lectura

"Amo a mi mamá:

La profesora enseña a leer a los niños con el método silábico. Luego de dos meses de iniciado el año escolar la mayoría de los niños son capaces de leer algunas palabras breves.

La profesora escribe en el pizarrón algunas palabras y mientras lo hace advierte a los niños que deben leer en silencio.

P: "Uds. van a mirar /las palabras/ un momento. Con la mente van a leerlas". A pesar de esta advertencia los A. leen fuerte. Ella vuelve a repetir.

P: "No, con la mente, despacito"

Al parecer los niños no tienen claro lo que es leer con la mente e insisten nuevamente de leer en coro.

A: "omo"

La profesora sin dar explicación, pide a los niños que lean en coro las palabras que siguen, quizás percibiendo que eran "incapaces" de leer en silencio.

A medida que los niños leen, ella explica o pregunta lo que significa la palabra.

P: /omo/ "es un detergente para lavar" (...)

P: /Ema/ "¿es el nombre de una per...?"

Luego de leer las 4 palabras, la profesora hace ver a los niños que ya están en condiciones de leer algunas palabras y pregunta ¿les gusta? Los niños responden afirmativamente.

En cierta oportunidad se observó a una profesora reemplazante realizar una actividad de lectura. Para esto, ella buscó un elemento motivador para iniciar la clase. Decidió hacer un concurso. Fue designando a aquellos niños (uno de cada mesa) para que leyeran letras y palabras que había escrito en el pizarrón. Los niños lo hicieron correctamente. Varias veces leyeron en coro. La profesora insistía que era individual y

que era un concurso. Ella agregaba explicaciones al significado de cada palabra, no les preguntaba a los niños.

P: "Repitan todos, oí"

A: "oí"

P: "Oí, lo mismo que escuché". "Así como: oí al búho decir mi nombre. Esa es una película que dieron el otro día en la TV".

La profesora explica el significado del acento y para esto utiliza el siguiente recurso:

P: "La última mesa —a Ud.— 'cómo leemos? /muestra una letra con acento/ "Le vamos a pegar a esta letra (se refiere al acento). Castigamos al sonido y le ponemos este signo que es de castigo —entonces— gritó la letra".

Luego la profesora pide a los niños que lean en coro:

P: "todos" /los A. leen en coro/.

A: "úa"

P: "¿Qué tenemos que hacer con esta letra?"

A: "castigarla"

P: "Para que suene más fuerte"

Si bien es probable que los alumnos aprendan que ese signo significa subir o marcar el tono en la letra que lo adquiere, la connotación que se da es negativa. Los niños inmediatamente asocian el acento con el castigo.

A medida que los niños fueron siendo capaces de leer oraciones, nos llamó la atención el tipo de frases que comúnmente se utilizan y que aparecen en los textos.

P: "Voy a tomar lectura a los compañeros. Mientras tanto, la boca bien cerrada"

Algunas de las frases que la P. dicta son:

"mi mamá y mi tía"

"Lola toma té"
"Lulú toma la maleta"
"Amo a mi mamá"
"Lalo toma la pala"

Al respecto, cabe preguntarse acerca de estas frases, si fuera del mero carácter técnico que tienen en el aprendizaje de la lectura y escritura, implican para los niños una relación con su mundo cotidiano y conceptual. Dentro de la concepción de aprendizaje que aparece en los textos utilizados por la profesora, los niños deben aprender letras y sílabas que parten de lo que se considera más simple a lo más complejo. De este modo, deben buscarse frases que quizás no tengan demasiado sentido, ni tampoco responden al lenguaje natural del niño, sin embargo, sí responden a las letras y sílabas que los niños han aprendido a la fecha.

Resulta difícil comprender cómo interpreta el niño estas frases. Sabemos que a la larga logra aprender a leer, pero caben dudas acerca de la comprensión lectora. Las dudas surgen al observar lo siguiente:

Aa: /leyendo/ "pa - pe - pi - po - pu; papá"
"amo a mi mamá"

Obs—Aa: "¿Qué dice ahí?"

Aa: "tomate" (la frase dice "Pepita toma té")

La Aa insiste en que dice tomate y muestra el dibujo de un tomate que aparece en la misma página.

En agosto, la profesora se muestra orgullosa de poder decir a la observadora que todos los niños de su curso, menos dos, ha aprendido a leer.

El control de la lecto-escritura lo realiza la profesora individualmente a cada niño, una vez que ha enseñado al curso todas las letras y sílabas.

Esta es la forma en que se refuerza la enseñanza de la lecto-escritura; respetando los ritmos de cada niño. Es así

como hay niños que han avanzado más que otros en su libro de lectura. Sin embargo, las tareas son iguales para todos, independientemente de lo que hayan avanzado.

Más adelante, en octubre, se observa que la mayoría de los niños pueden leer trozos cortos del texto de lectura.

Los alumnos son llamados individualmente a leer en voz alta frente al curso. Su lectura es interrumpida por la profesora para hacer preguntas acerca del texto o para llamar la atención a los que "hacen desorden".

P: "¿Qué es canoa?"

Ao: "Ese como bote"

P: "A ver, quiero silencio" /Leonardo sigue leyendo/.

No aparecen explicaciones claras acerca de la lectura y las respuestas que dan los niños. Incluso, aparecen algunas confusiones que llevan a los niños a responder algo que no es lo que la profesora esperaba. Aparece claramente en el siguiente ejemplo:

P: "¿Cómo se lee eso de llegarán a la luna, qué hay?"

Ao: "volcanes"

P: "¡No! ¿Con qué está escrito?"

Aa: "Con eso que se dice de pregunta"

P: "Signo de interrogación ¿no es cierto?"

El período de clase está estructurado en torno a la lectura y preguntas que hace la profesora sobre el texto. Esto último, para evaluar la comprensión lectora de los niños. No hay una conversación sobre el texto, son sólo preguntas aisladas que se hacen a medida que los niños leen.

El Dictado

"Escriba: 'franciscano' "

Junto a la actividad lectura, aparece la escritura. La profesora enseña a escribir a través de las copias de planas y

los dictados. Las copias se realizan generalmente como tarea, y los dictados durante las horas de clases, diariamente. Sin embargo, el dictado no es sólo para la enseñanza de la escritura de letras y palabras, lo es también para los números.

El dictado se realiza generalmente en el pizarrón. Va indicando a los niños para que escriban la palabra que ella dicta.

En agosto, la profesora declara a la observadora que todos los niños han aprendido a leer menos Carlos y Tomás. Había otros dos niños que también se demoraron en aprender y ella los sacó adelante ayudándoles diariamente.

P: Yo saco todo los días a Pamela y a Mario a leer. Estoy machácale y machácale, es la única forma.

En general, los niños escriben sin equivocarse. Una vez que terminan de escribir, algunos reciben un "¡Ya, está muy bien!" o "muy bien, Claudio", otros vuelven a sus asientos sin ningún refuerzo. En caso que hayan cometido un error, la P. les pide que se fijen y corrijan.

P: "Ahí dice gitana con j. ¿Con cuál se escribe? si no es una es la otra. Cómo los pillo ¿ah? /el niño corrige/.

(...)

P: "Parece que no estudiaron. Yo los pillo al tiro a los flojonazos estos".

La profesora se muestra enérgica en que los niños escriban bien, les insiste varias veces en los errores.

Jorge está en el pizarrón escribiendo: "Lalo toma la".

P—Jorge: /dictando/ "pala" "pala".

P—Jorge: "No me digas que no sabes esa letra de papa".

El dictado se utiliza para repaso y como actividad "de relleno". A final de año, es algo cotidiano y permanente.

El 10 de noviembre observamos un dictado, esta vez de números. La profesora lo hace diciendo que es repaso para la prueba de matemáticas. Los niños van uno a uno al pizarrón.

El dictado es interrumpido en muchas oportunidades para pedir silencio o llamar la atención a ciertos niños que hacen desorden.

La P. coloca en el pizarrón una serie de números debajo de los cuales los niños deben ir ubicando los que se les dicte.

10	20	30	40	50	60	70	80	90
----	----	----	----	----	----	----	----	----

Las interacciones que se dan entre la profesora y los niños quedan mejor expresadas si se las presenta tal como aparecen en un trozo de registro textual.

P: "Vaya Pamela. Escriba 45. (La niña duda donde escribir) ¿Dónde está el 40, Pamela? /la niña lo muestra y empieza a escribir debajo/ ¡Tan feíto que hace el 5!" Siga Rodrigo /el niño escribe lo que le dicta/. Por Dios Rodrigo, cómo hiciste el 4!"

P: "Tomás"

Tomás: "¿Qué?"

P: "¿Cómo, que no sabe lo que estamos haciendo?" /el niño va rápidamente al pizarrón/. Escribe 12. Tomás mira los números desde muy cerca, se demora en empezar a escribir. Los niños se ríen. Finalmente escribe 12 correctamente. La P. no le dice nada. El niño vuelve a su asiento/.

P: "Rodríguez, escriba 15 /el niño no escribe/. ¿Dónde está el 10? /el niño lo muestra/. Ahí escriba". /es zurdo, escribe el 15 correctamente/.

Continúa llamando a cada niño de la misma forma anterior. La mayoría de los niños hace el dictado correctamente.

Luego de observar numerosas clases donde aparecía el

dictado, comprobamos que éste producía gran tensión entre los alumnos, observándose casos que llegaban a rechazar la escuela por este motivo. (Este tema se analizará en el capítulo siguiente).

La profesora defiende al dictado como una técnica de enseñanza eficaz para el aprendizaje de la escritura y la ortografía, pero también está consciente que es una de las actividades que más "les aburre".

P: "Ya a estas alturas (noviembre) lo que más les aburre es cuando les estoy haciendo dictado. Ya están aburridos del dictado porque les he hecho tanto, pero es que tengo que hacerlo o si no ¿cómo aprenden?"

El Dibujo

"No me vayan a pintar una vaca morada"

Otra de las actividades cotidianas es el dibujo y la pintura. En el 1er. año básico, tal como se observó, se utiliza en todas las asignaturas. A veces es dibujar y pintar, otras veces sólo pintar láminas que trae la profesora impresas iguales para todos los alumnos. Veamos en este segundo caso, cómo se realiza la actividad:

P: "Vamos a tener que pintar de acuerdo al color. Por ejemplo, ¿el árbol?"

A: "verde"

P: "¿montaña?"

Alg. A: "blanca"

Otros A: "café"

P: "¿casa?"

A: "cualquier color"

P: Sí, cualquier color, pero un color bonito. No vayan a pintar, por ejemplo, morada. Es muy fea".

P: "¿el pasto?"

A: "verde"

P: "¿la tierra?"

A: "café"

Se observa en este párrafo cierta rigidez en cuanto a que la actividad está completamente determinada por los que la programaron (es una actividad que se hace en los tres primeros simultáneamente). Los niños sólo deben acatar las instrucciones, quedando poco espacio para la creatividad en cuanto al uso de colores. Por otra parte, el criterio de "feo" o "lindo" estaría dado por la profesora. Una casa no puede pintarse morada, porque se ve fea. Esta misma rigidez se va observando cuando la profesora revisa los dibujos a medida que los niños pintan.

P: "Bien pintado, van a pintar para un sólo lado, no empiecen a pintar para allá y para acá".

Lo mismo repite la profesora después individualmente a medida que observa cómo pintan. Lo hace como refuerzo positivo.

P: "Mira que bonito está quedando el dibujo de Marcela, bien pintado, limpiecito" /levanta y muestra al curso/.

...

P: "¿Cómo te está quedando Carlos? /le mira el dibujo/. Está bien. Que no se te doble en las puntas ni te salgas al pintar".

P: "no me vayan a pintar una vaca morada. Yo nunca he visto una vaca morada". "Tienen que hacerlo lindo, porque el campo es ...?"

A: "lindo".

Además de seguir las instrucciones en cuanto a colores, la profesora enfatiza en el orden y la limpieza de los trabajos. Para esto no se da una explicación acerca del porqué, sino que se alude a que deben trabajar limpio, porque a la profesora así le gusta. Esto muestra una vez más, como el proceso se centra en la profesora, es ella la que ordena, decide y evalúa. Los niños deben obedecer en silencio.

En los dibujos, nos quedó la duda si existe preocupación por el contenido y la creatividad del niño o es más importante la forma, al igual que en la escritura. Los números y las letras deben resultar "bonitos", las letras redondas y en el lugar preciso sobre la línea del cuaderno. Los dibujos deben resultar limpios y sin arrugas y además deben contener lo que la profesora ha solicitado.

P: "¡Tomás, por qué dibujó al perro ahí. Nd que ver el perro ahí, puede estar en la fonda, pero chiquitito!. ¡Dibuje, ya que no trajo recorte! (tono molesto).

Tal intervención de la profesora podría considerarse como un signo más de rigidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando el niño se sale de los cánones estipulados por la profesora, ha hecho algo mal y recibe una sanción. En este caso, el perro, según la profesora no podría ser el personaje en una fonda, éste tenía que ser una pareja bailando cueca.

Revisión de Tareas

"Los que no alcance a terminar lo hacen de tarea".

La revisión de tareas es otra de las actividades de rutina en este primer año. Al evaluarlas entra a jugar el componente "preocupación de los padres". Si bien la responsabilidad en su cumplimiento reside en el alumno, para el profesor constituye una prueba del grado de compromiso que tienen los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos.

En general, la profesora no dedica una atención minuciosa a la revisión individual ya que tomaría demasiado tiempo. Es quizás una revisión para evaluar el cumplimiento en esto que "debe ser un hábito" más que calificar el rendimiento o progreso en el aprendizaje.

P: "Voy a revisar las tareas y ver cuáles son las más

lindas. Voy a ir revisando en sus puestos. Ahí voy a pillar a los que no hicieron la tarea".

En una primera mirada, podemos analizar al menos dos ideas que creemos subyacen a tal afirmación. En primer lugar, se menciona que se escogerá cuáles son las más "lindas", implicando por este adjetivo, aquellas que estéticamente estén mejor presentadas según su opinión (la tarea es una plana de letras M y otra de frase: "Amo a mi mamá").

En segundo lugar, se sabría a priori que hay niños que seguramente no traen la tarea hecha. Estos niños serían descubiertos, identificados, catalogados, como diferentes al resto por no cumplir con una exigencia. Podría entenderse como una muestra de desconfianza hacia los niños o como una amenaza para que cada niño sepa que sería catalogado de irresponsable si no trae la tarea hecha.

En cierta oportunidad se observó a la profesora reemplazante revisar las tareas a cada niño, individualmente. Los niños las muestran mirando fijamente a la profesora, probablemente esperando unas palabras de refuerzo o de reprobación. No siempre las tareas son revisadas a todos los niños; esta vez cada niño recibe una marca de "revisado" en el cuaderno.

3. Ambiente en la sala

El tipo de relación que establece la profesora con los alumnos podría calificarse de maternal con rasgos marcados de autoritarismo. Las observaciones iniciales mostraron que el tipo de relación estimulaba un ambiente la mayoría de las veces tranquilo y cálido. Los niños se movían con facilidad de sus asientos, se paseaban por la sala y conversaban con sus compañeros. Mientras trabajaban individualmente, incluso algunos niños cantaban despacito. Si bien esto era algo permanente, era también frecuente que la profesora recordara que tenían que estar en silencio y cada uno en su asiento. La profesora opina que este es un problema de hábito. Los niños no estaban acostumbrados todavía a mantenerse quietos y en silencio, eso se va logrando de a poco.

P: 'El año pasado, en el kinder, estos niños estuvieron varios meses sin profesor (del Ministerio no mandaron nunca reemplazante), entonces no traían ningún hábito higiénico ... tampoco traían disciplina. Los niños al principio salían y entraban de la sala en cualquier momento. No se respetaban órdenes, ni pedían permiso'.

El trato natural se advierte especialmente en los momentos en que se distribuye la leche y en los recreos. La profesora actúa frente a ellos en tono cálido y generalmente de manera sobreprotectora, preocupándose que no se caigan y que no se golpeen.

El tono maternal podría ilustrarse con el siguiente párrafo:

P: "¿Leche mi gordito". Le voy a dar a los flaquitos primero. A Jorge le vamos a dar para el huesito de su brazo".

P-Ao: "John, ¿no quiere leche?"

John: "No".

P-John: "Es tan flaquito ¿no quiere? Tome un poquito" (rogándole).

(...)

P-Ao: "Siéntate mijito, no la vayas a dar vuelta".

Si bien el trato resulta cariñoso para la mayoría de los niños, a medida que se avanza en la observación, se va notando que este ambiente creado por la profesora resulta amenazador para algunos, especialmente para aquellos que la profesora ha calificado con retraso en el rendimiento.

Por otra parte, resulta claro al leer los registros de este curso en orden cronológico que el ambiente es, los tres últimos meses, de gran tensión por los rasgos represivos que impone la profesora a través de la exigencia de la disciplina. Se sube el tono de voz, el reto se hace más frecuente, y se utiliza incluso la ironía. Por ejemplo, Lorena pide permiso para ir al baño.

P: "Lorena, ¿ya empezó? Le vamos a traer una escupidera".

P: "¡Walter, Vanessa, Cristian, llegaron hoy muy conversadores! ... ¿Qué hacen el fin de semana?"

Walter: "Es ... es ... que yo salgo el sábado".

P: "¿Y ahí no habla? ¡Pobre, llega aquí el lunes, desesperado!".

(...)

Un elemento que creemos también influye en el ambiente que se crea en la sala es el uso de mesas y no de bancos individuales. La profesora opina que las mesas tienen ventajas y desventajas. Las desventajas son que los niños que están de espaldas a la profesora tienen que darse vuelta ya sea hacia ella o hacia el pizarrón. Además, los niños conversan mucho y se copian en las pruebas. Entre las ventajas, la profesora menciona que sirven para trabajo en grupo. Esta última idea fue motivo de observación posterior, llegando a concluir que en ningún momento se organizó una actividad grupal. Es probable que para una persona sin experiencia en este tipo de disposición de las mesas y sillas, le haya resultado difícil innovar en el tipo de actividades que tradicionalmente ha hecho. Las salas tradicionales están estructuradas de modo que la figura del profesor está permanentemente al frente mientras expone su clase. Los alumnos sólo se ven las espaldas y a algunos de perfil. El enfrentamiento cara a cara es sólo entre el profesor y los alumnos, no así entre éstos. En las mesas esta concepción se distorsiona; los niños pueden mirarse frente a frente, con la posibilidad de interactuar entre ellos. La profesora de este curso tiene inconvenientes en organizar su clase de acuerdo a esta distribución que ha sido ajena a su experiencia de 17 años.

El hecho que la sala tenga tal distribución no obedece a una elección hecha por la profesora, sino que en esa sala funciona un kinder en horario de la mañana, donde la concepción educativa incluida en el currículum preescolar requiere de una estructura de mesas y sillas. Es este un elemento más de la diferencia en el paso del kinder al 1er. año básico.

Se podría decir que la distribución de los muebles, y por lo tanto, la ubicación de los alumnos viene a entorpecer una forma de relación de la profesora con los niños. De acuerdo a la concepción de aprendizaje de la profesora, la sala también le debe ser funcional y en este caso, más que favorecerlo, lo entorpece.

4. Formas de Socialización

"Uds. tienen que indicar ordenados, sin pararse, sin gritar".

La entrega de contenidos no es algo que se observe en forma pura y aislada. Se entremezcla con una serie de otros elementos que interfieren, que podrían estar apoyando o favoreciendo el proceso de aprendizaje en la visión que de él tiene la profesora. Para que un niño pueda aprender tiene que existir una disciplina en la sala, tiene que haber un orden en la distribución espacial, tienen que existir normas de comportamiento acordes a los que exige la escuela, tiene que existir un lenguaje determinado, etc.

La forma de ingresar a la sala es en filas ordenadas, una de hombres, y otra de mujeres, las manos atrás, tomando distancia y guardando silencio. Una vez en sus puestos, la posición debe ser tal que la columna vertebral quede perfectamente derecha. Cuando se escucha a la profesora, las manos deben estar sobre la mesa, y debe haber silencio. El saludo es siempre igual con la profesora y con otros adultos: "Buenas tardes, señorita". Deben hacerlo de pie.

Cuando se pide a los alumnos que respondan una pregunta deben hacerlo o en coro o al que se le indica. No se permiten interrupciones, los niños deben responder desde sus asientos sin abalanzarse hacia la profesora pidiendo ser llamados a responder.

Las actividades en los cuadernos deben hacerse en forma limpia y ordenada, sin saltarse páginas ni salirse del margen. La letra que se escribe debe ser de un tamaño adecuado. La

profesora refuerza a aquellos niños cuyos cuadernos están llevados de tal forma.

A los niños se les permite ir al baño individualmente, recordándoseles que deben usar papel higiénico y deben lavarse las manos.

En la primera clase observada, el tono utilizado por la profesora es bastante tranquilo, si se le compara con los registros posteriores. Las órdenes son entregadas en un tono cariñoso:

P.-Ao: "John, córrete un poquito; Carlitos, cierra tu bolsón". "Calladitos".

Estas órdenes van encerrando normas de comportamiento que en forma repetitiva aparecen en el registro.

Ejemplo: /Varios niños corren hacia la profesora y el pizarrón/.

P: "Así no, ustedes tienen que indicar ordenados, sin pararse, sin gritar" (. . .)

P: "A ver José, que está tan calladito. Se porta tan bien José".

De esta forma, indirectamente está dejando entender a los niños que deben estar tranquilos en sus asientos y sólo así, serán llamados a participar.

P: "Al que grita yo no le hago caso" (. . .)

P: "Siéntese bien. Ya les he dicho cómo tienen que sentarse.

En los registros posteriores aparece como la profesora va reiterando las normas de comportamiento que deben cumplir los alumnos: disciplina, orden, obediencia, limpieza, respeto.

P: "A Washington le gusta poner nombres. Eso no se hace".

Ao: "Srta. yo vi la película del psicópata".

P: "Eso es tarde. Los niños no pueden ver televisión hasta tan tarde. Esa era película para adultos".

Durante las clases, en diferentes oportunidades aparecen llamados de atención hacia los niños; que mantengan silencio, que respeten a sus compañeros que hacen dictado. Generalmente, la profesora apela a justificaciones que depositan el por qué en algo que es requerido por los niños y no precisamente por la profesora quien se haría vocero de algo que los niños no han solicitado.

P: "¿cómo debemos estar cuando yo hago dictado?"

A: /en coro/ "en silencio"

P: "Sí, para que el que está haciendo el dictado pueda pensar y lo haga bien".

P: /desde su pupitre/. "Estoy esperando. Valentín no puede escribir si Uds. están hablando" (. . .)

P: "El necesita silencio porque tiene que pensar. Todos tienen que respetar a los demás".

En el horario de asignaturas del curso aparece algo denominado "Jefatura". Se podría interpretar éste como el momento donde la profesora instruye a los niños acerca de lo que deben y no deben hacer para tener un "correcto" comportamiento en la escuela, lo que a la vez, facilita el aprendizaje.

El momento de jefatura, que ocupa sólo unos pocos minutos al inicio del período, es dirigido por la profesora quien habla al curso de pie y con un palo rojo en la mano.

P: "Vamos a conversar algo que todavía no se cumple. Es la puntua. . ."

A: "lidad".

P: "..... Uds. tienen que ser pun. . ."

A: "tuales"

P: "Eso significa llegar a la. . ."

A: "hora"

Ao: "Y hacer todas las tareas".

Esta última respuesta refleja algo que en las jefaturas y en las clases se insiste permanentemente. Los niños a esta fecha pueden repetir fácilmente lo que la profesora les ha

enseñado acerca de cómo comportarse, "hacer las tareas", "no pelear".

El comportamiento va acompañado de cierta postura física que también se recuerda a menudo. Los niños deben permanecer sentados en sus lugares, y con las espaldas derechas.

P: "Siéntense bien. Le he dicho que les hace mal a la columna estar así doblados".

Ao: "sale joroba"

P: "sentaditos me indican".

Comprobamos a final de año, cómo estas normas se han internalizado para llegar a constituir hábitos. La fiesta de fin de año nos llevó a pensar cómo hasta en esos actos se mantienen las conductas que ha impuesto la escuela. Para los niños ya no son sólo las expresiones verbales de la profesora lo que los hace obedecer, sino lo es también el lugar físico el que los determina. Al parecer, la sala, los bancos, y la distribución espacial ejercen una poderosa influencia en el comportamiento de los niños. Para ellos la sala constituye un lugar donde se debe seguir un ritual. Allí se entra, se saluda, se ubican los útiles, se trabaja de acuerdo a normas establecidas que constituyen actos rutinarios —repetibles día a día en la misma forma.— El saludo es siempre igual: de pie y al unísono "Buenas tardes, señorita", separando las sílabas de se-ño-ri-ta y poniendo el acento en "rí". El tono es siempre el mismo, casi como una canción.

Los bolsones se ubican siempre en el mismo lugar, los delantales se colocan o se cuelgan en las perchas; la posición de sentados debe ser derecha, etc.

Los niños entran a la escuela y a la sala de clases con una actitud de sometimiento a este ritual y a la vez es transferido a otras situaciones. Es así como, en esta oportunidad, los niños están de fiesta, las clases ya han terminado y celebran el éxito logrado. Sin embargo, la actitud es similar a la observada en una sala de clases. Todos sentados. Frente a sus puestos no hay útiles, hay tortas, bebidas, queques, galletas. Cada niño tiene su porción individual, cada uno come de eso.

sin sacarle al compañero. Al igual que los útiles, los libros y los cuadernos, no se deben compartir. Así se logra orden y es más fácil controlar al que comió y al que no comió, al que trabaja y al que no trabaja. Los niños están en silencio en actitud expectante a lo que los adultos les han preparado. Las mamás adoptan el rol de maestras vigilando mientras los niños comen, frente a ellos.

Cuando la observadora entra a la sala, todos los niños se paran y saludan:

“Buenas tardes señorita”, igual que cada vez que ha entrado a la sala de clases durante el transcurso del año. Es sintomático que cuando están en la sala tienen que saludar así, cuando están en el patio, en recreo, o fuera de la escuela pueden saludar de otra forma, con un beso o un abrazo.

De este modo, los niños se van socializando a la escuela, aprenden su juego sin discutirlo, algunos juegan bien y tienen éxito, otros no logran entender que si no lo juegan bien, no llegarán a sobrevivir en la escuela.

5. Disciplina

“En la escuela somos como una familia. . .”

La disciplina constituye una de las formas cómo se van imponiendo las normas de socialización de la escuela. Sin embargo, queremos destacarla en el análisis debido que en los registros aparecen intermitentemente intervenciones de la profesora que reiteran y apelan a la disciplina para un normal desarrollo de la clase y del aprendizaje.

Se observa que la profesora impone disciplina, por presencia. Mientras ella no está en la sala, los niños conversan y gritan, se pasean y corren, se suben sobre la mesa, pero basta que uno de ellos grite: “¡la señorita, la señorita!” para que todos vuelvan a sus puestos en completo silencio.

Durante las horas de clases la profesora debe repetir en varias oportunidades que deben estar en silencio, que no de-

ben pararse, para esto utiliza el llamado de atención y la competencia.

P: “Hoy están muy desordenados”. Yo no sé qué les pasa” (. . .)

P: “No quiero que se paren”

P: “Oye, no me gusta como se están portando, sentaditos. No peleen. Tú, siéntate; tú córrete más allá”.

Posteriormente, estimula la disciplina a través de la competencia.

P: “Mira esta fila, qué mal se está portando”. “Voy a ver cuál es la mejor mesa, la más ordenada, la más limpia”.

En esta última intervención se asocia portarse bien con orden y asco.

Este tipo de competencia para mantener la disciplina es insistida por la profesora durante todo el año. Sin embargo, los niños no parecen reaccionar en grupo en forma competitiva. La respuesta es siempre individual y no grupal. Es probable que esto sea concordante con la forma de trabajo que se desarrolla al interior de la sala. Los niños no han tenido práctica de trabajo grupal, no conciben cada mesa como un grupo humano en oposición a otro al cual deban ganar. La competencia es siempre individual. Es por esto que los niños, en cuanto se les exige actuar como grupo o equipo no están en condiciones de hacerlo. Por el contrario, son casi siempre los mismos niños los que acatan las órdenes y otros que no, independientemente de la mesa en que están ubicados.

Podría pensarse que la profesora está habituada a una distribución de los niños en la sala en bancos individuales o bipersonales, ya que las formas que adquiere el trabajo de los niños de acuerdo a sus requerimientos no se facilita en mesas de seis niños cada una, y por otra parte, las respuestas de los niños son acordes a lo que la profesora exige. Por lo tanto, resultaría dudoso obtener que los niños ante la competencia grupal respondan en bloque de seis.

También se desprende de las afirmaciones de la profesora, que los niños deben obedecer, porque ella lo ordena, demostrando cierto autoritarismo y diferenciación; se da a entender que ella es la autoridad en la sala y su palabra debe ser obedecida por los niños. Queda claro cuando ella habla de: "No quiero", "no me gusta".

Resultó interesante analizar un registro donde los alumnos están con una profesora reemplazante a la cual no conocían. Al principio ellos siguen en silencio sus instrucciones, se mantienen sentados y en orden. Poco a poco, los niños comienzan a probar hasta qué punto la profesora permite cierto desorden. Se paran de sus asientos, piden permiso para ir al baño, conversan entre ellos e intercambian objetos. La profesora percibe este desorden como falta de motivación hacia la actividad propuesta, interrumpe para dar alguna explicación, para hacer algún cambio en su planteamiento inicial y después, para llamar la atención.

P: "Yo le voy a preguntar a esta mesa que está aquí".

(...)

"Den vueltas su sillita y me miran un ratito" (los niños están un poco más inquietos) /sacan las sillas y algunos forman un tren para sentarse. La P. les dice que tren no/.

P: "En seguida vamos a saltar un rato" ...

Los A. aumentan el ruido y el movimiento.

P: "Vamos a dejar un rato para hacer pichí"

Cuando los niños vuelven del baño agrega:

P: "Ahora sí, dejamos de conversar".

...

Mientras cantan, la P. llama varias veces la atención a ciertos niños, usa el recurso de adivinar los nombres para que los niños la escuchen y se tranquilicen. Va diciendo nombres comunes que probablemente existen en el curso.

P: "¿Dónde está la Carolina?"

Aa: "Aquí"

P: "¿Dónde está la Jessica?"

A: "En otro colegio".

Otro recurso es hacer caminar a los niños en sus puestos, sin avanzar, cada vez más rápido.

A pesar de todos los recursos implementados, la P. no logra controlar a los niños. La sala aparece como un caos total, se empujan, gritan, se caen, lloran.

Es primera vez que se observa en este curso a una profesora que trata de motivar de diferentes maneras y los niños no responden. Es probable que las actividades hayan sido de una duración más larga que el tiempo que los niños se concentran habitualmente. El canto aparece monótono, con largas repeticiones para que aprendan las letras. Por otra parte, los niños van comprobando que el hacer desorden no conlleva un castigo ni un reto de parte de la profesora. Esta más bien trata de decirles y explicarles que no deben hacer desorden y solicita atención buscando algo novedoso.

Los niños llevan poco más de un mes de clases y ya se sienten manejando situaciones que les son familiares, controlándolas y buscando formas de complicidad entre sus compañeros que les permitan rebelarse a las normas que la escuela trata de inculcarles. Ellos ya saben cuando pueden hacer desorden, no obedecer estrictamente a la profesora, iniciar actividades por su cuenta y también saben cuando no lo pueden hacer.

En otro registro aparece una interacción que viene a reflejar una explicación del por qué los niños deben mantenerse disciplinados en la sala. La profesora no reta ni amenaza, como en otras oportunidades, sino que expresa lo siguiente:

P: "Saben, que voy a tener que recordarles cómo hay que comportarse".

"En la escuela somos como una familia. Esto se los he dicho muchas veces. Aquí yo soy la ..."

A: "mamá"

P: "¿Y Uds.?"

A: "los hijos" /en coro/

P: "¿Entonces entre Uds. son...?"

A: "Hermanos" /en coro/

P: "¿Tienen que portarse cómo...?"

A: "Hermanos".

Se utiliza la imagen de la familia "unida y feliz" que se relaciona con afecto y sin conflictos. La imagen podría reforzar la idea del autoritarismo o relaciones asimétricas en la sala de clases, donde la profesora es la mamá que se ubica en distinto plano que los hermanos. Por otra parte, se idealiza a la familia como un modelo que puede corresponder o no al modelo que tiene cada niño de familia de acuerdo a su situación real.

En contraste con las reiteradas peticiones de silencio que aparece en la mayoría de las clases, en aquella que ha resultado más motivadora para los alumnos por su grado de participación se observa que el diálogo es fluido, sin ningún tipo de interrupciones, ya sea para llamar la atención individualmente o para pedir silencio. Los niños se han concentrado en la actividad y durante todo ese momento nadie interrumpe con conversaciones paralelas o con peticiones para salir al baño, con acusaciones, etc. Resulta interesante destacar este hecho; sin embargo, no se observa que sea rescatado por la profesora en oportunidades posteriores. Son aislados y poco frecuentes los registros en que aparece algo similar.

Por el contrario, cuando la actividad resulta tediosa para los alumnos aparecen las conversaciones entre los niños y los frecuentes paseos, los niños interrumpen a la profesora en diferentes oportunidades para pedir permiso para ir al baño. También preguntan a qué hora van a salir a recreo. Se podría pensar que en general las actividades propuestas resultan motivadoras sólo durante un corto período de tiempo, luego del cual, si no se recurre a la disciplina, los niños comienzan a hacer otras cosas, a conversar, a pararse, a preguntar por el recreo.

Es justamente durante aquellos momentos en que los niños se muestran cansados y desmotivados cuando aparecen con mayor fuerza las llamadas de atención y los gritos de la profesora.

P: "Cristian: ¿quiere ir al baño?" /Ao hace gesto negativo/ "¿Y por qué se mueve tanto?"

También se recurre a la competencia entre las mesas para mantener el orden.

P: "A ver, cuál es la mesa que trabaja mejor, la más ordenada, la que se porta mejor, porque hay mesas que no parecen mesas".

En octubre aparece el registro que contiene mayor número de intervenciones de la profesora para llamar la atención a los niños, tanto al grupo como individualmente. Al contar el número de intervenciones relacionadas con la entrega de contenidos y el número de intervenciones de la profesora para retar a los alumnos, se llega a la conclusión que son más las referidas al reto o amenaza. Además, cabe destacar que varias de las frases sobre contenido conllevan una carga de agresividad cercana al reto o a la ridiculización. De este modo se van reprimiendo ciertas respuestas de los niños y también las pocas intervenciones espontáneas que aparecen iniciadas por ellos.

Creemos que resulta importante relevar de este registro a aquellas intervenciones de la profesora que son de carácter amenazador o reprobatorio. Se trata de frases textuales y se enuncian en orden cronológico (se trata de una observación de una hora).

P: "¡Tomás atiende!"

P: *Vamos a esperar que los niñitos mal educados pongan atención ¡Hay ruido!*

P: "¡Mira Vanessa! ¡Párate un ratito! ¡Qué está habladora!"

P: *¡A ver, quiero escuchar silencio!*
P: *Ella habla despacito, así debiera hablar cuando está allá. . . ¡Hoy día Ricardo y Esteban llegaron pero horrendos!*
P: *“¡Lorena!”*
P: *¡Oye, hoy día no sé qué les pasa! Debía haber hecho la reunión para decirle a los papás”.*
P: *“¡Roxana está esperando que se callen para comenzar!*
“¿Quién habla? ¡Quiero mirar las bocas!”
P: *“Lea bien, pues” . . . Ahh ¿Quién golpea los pies? ¡Tomás! Roxana va a esperar silencio. Hay un murmullo para allá y para acá ¿Quién habla?*
P: *“Voy a hacer competencia entre las mesas para saber cuál es la mejor, la más ordenada, la más callada. Los voy a cambiar, Esteban habla mucho y echa a perder la mesa.*
P: *¡Rodríguez!*
P: *“Los voy a hacer pararse a todos, para que escuchen de pie”*
P: *Maricel, los demás con la mente, con la boca cerradita.*
P: *Yo veo que hay algunos que no están durmiendo. ¡Es para descansar!*
P: *¿Empezamos de nuevo? ¡Yo voy a hablar con las mamás! . . . “Le voy a decir a la Srta. (se refiere a la observadora) lo mal educados que son, muy porfiados, todos conversan”.*
P: *“¿Y esta pelota qué hace aquí? Se han puesto demasiado confianzudos (tono molesto). ¡Voy a tener que hacerles una desconocida en la parte de atrás!”*
P: *“Germán González, donde se sienta pelea, y eso que anda con un dedo malo”.*
P: *“Germán cree que está con la hermanita (hace poco le nació una hermana) pelea a cada rato”.*
P: *“¡Voy a contar hasta tres, y el que habla se queda. El que no esté listo y con la boca cerrada se queda hasta que cierre la boca! ¡Uno . . .!”*

Ao: *Dos*

P: *“¡Soy yo la que cuento!”*

P: *“El que me abre la boca se devuelve”.*

El hecho de enunciar las intervenciones de la profesora en relación a las llamadas de atención para mantener la disciplina permite rescatar algunos elementos que vale la pena discutir.

1. Queda en evidencia que las relaciones en la sala de clases son asimétricas, ocupando la profesora el grado más alto en la jerarquía. La que exige disciplina es ella, los niños no parecen requerirla y si así fuera, esperan a que la profesora la imponga, porque es ella quien tiene la autoridad.

2. La disciplina, a juzgar por los registros, pareciera tener una justificación per-se. No se dan explicaciones acerca del porqué, a lo más se aduce al respecto por los compañeros, pero si se analiza la frase en que aparece, es la profesora la que decide que tal compañero necesita el silencio. También se observa en ciertas frases que la disciplina se debe mantener porque la profesora así lo requiere, haciendo uso del “me”, “a mí”, etc.

P: *“el que me abre la boca se devuelve”.*

3. El reto o llamada de atención se hace siempre como amenaza, amenazas que nunca llegan a cumplirse. Ej.: En casi todos los registros aparece la competencia entre las mesas, sin embargo, nunca se ha dicho cuál es la mejor o la peor mesa.

Se consideran frases amenazadoras, la mayoría de las que se mencionó; se hace referencia a un castigo futuro si no se cumple lo que la profesora ordena.

4. Además de la amenaza, se utilizan otros recursos para mantener la disciplina. En este caso aparece el hacerlos dormir, para que descansen y estén en silencio.

También se recurre a dejarlos de “pie”, siendo esto más individual que colectivo.

A pesar de las amenazas y los retos, los niños continúan haciendo desorden; la profesora logra controlarlos sólo por momentos; aprovechando cualquier instancia para hablar e incluso reñirse. Aparece así el llamado a la disciplina como una lucha frontal, donde desorden y llamados de atención van sucediendo a momento de tono y de intensidad, hasta convertirse en un ambiente casi insoportable. El profesor seguramente considera que, en esta lucha, el poder lo tienen los alumnos y lo único que le queda es reprimirlos para poder sobrevivir. Serían en este caso cerca de 40 contra 1. Los niños, a su vez, ven al profesor como una figura autoritaria que está continuamente reprimiendo, que es la que manda y ordena y tiene en definitiva el poder.

5. Es también sintomático, el hecho que en el momento en que la profesora abandona la sala para hablar con un adulto, los niños automáticamente saltan de sus asientos, corren por la sala, gritan, pelean, se empujan. Se suman a esto incluso los niños más tímidos que, en general, obedecen a la profesora y se mantienen quietos en sus lugares.

Al respecto nos preguntamos:

¿Se justifica una disciplina que se impone por la presencia del profesor?

En este ambiente que día a día va adquiriendo características más tensas, se advierte que entrega de contenidos y disciplina, tal como es concebida por la escuela, entran en una relación simbiótica y llegan a elevarse al mismo plano en la sala de clases. La profesora, en su desesperación llega a imponer la disciplina con rabia. Al respecto cabe preguntarse:

¿Es normal que en un sistema educativo se tenga que llegar incluso a la ira para tratar de imponer la disciplina?

¿En una relación en que se está transmitiendo un conocimiento, o se está "enseñando", se puede llegar también a imponerlo con rabia o ira?

Al parecer, en general habría mayor aceptación a asociar esta posible ira con la disciplina, pero no con la entrega de contenidos. Sin embargo, en algunos registros aparecen

ambas cosas. El ambiente en esta aparente "lucha de poderes" entre profesora y alumnos lleva a que se den intervenciones de parte de la profesora que podrían estar revelando esta rabia o ira al responder ante preguntas que le parecen ridículas.

P: "mañana me traen el dibujo con los alimentos".

Ao: "¿De verdad o de mentira?"

P-Ao: "Cómo, no entiendo? ¿Cuándo hemos hecho dibujos de mentira? Si dibujamos, ¡dibujamos!" (tono molesto).

Si se comparan los últimos registros con los iniciales, resulta fácil advertir que el ambiente de la clase es muy diferente. Es probable que la profesora esté cansada, le resulte difícil sacar adelante a un curso debido a todas las exigencias que tiene. Esta permanente tensión se traduce en las constantes amenazas, retos y gritos, ya sea al grupo-curso o a ciertos alumnos en particular.

P: "Van a empezar a cerrar la boquita si no voy a poner un parchecito así cruzadito"

P: "Yo me voy a parar y al que pesque de pie no sé qué le voy a hacer" /sigue pasando lista/.

También se observa en estas últimas clases que ciertos niños entregan a la profesora listas de nombres de aquellos que en su opinión han hecho desorden en clase. En los registros no hay constancia de si la profesora se los ha pedido o lo están haciendo a iniciativa de ellos. La profesora los recibe y probablemente mueren ahí sobre su pupitre.

6. Relación entre los alumnos

"¿Préstame el sacapuntas, Carlos?"

Resulta difícil describir la relación que se da entre los alumnos, puesto que es variable y muchas veces contradicto-

ria; al mismo tiempo que se acusan, comparten sus útiles y conversan entre ellos.

La observadora tuvo la posibilidad de captar las interacciones verbales de los alumnos que estaban más cercanos a ella, debido a que permanentemente se estaba solicitando que estuvieran en silencio.

Se podría decir que los niños interactúan nada más que para pedirse cosas; intercambian útiles, pero no conversan acerca de lo que está sucediendo con la entrega de contenidos.

Aa—Ao: "Préstame Carlitos el lápiz"

Ao—Aa: "Bueno, pero si me prestai el saca".

Cuando se solicitan los útiles, lo hacen en tono amistoso, dándose además las gracias.

Ao: "Toma amigo"

Aa: "Gracias Walter".

En ciertas oportunidades los alumnos acusan a sus compañeros. Esto lo hacen tanto con la profesora como con la observadora.

Ao—Obs.: "Señorita, él me copia todo"

Ao—Ao: /respondiendo/ "tú no me mandai".

La profesora generalmente hace caso omiso a las acusaciones, incluso en una oportunidad le dice a un niño:

"Pedro, no acuses, Pedro".

Así como se muestran solidarios, las peleas son también frecuentes entre ellos. Se quitan objetos, se empujan, se pegan.

Cuando los alumnos se refieren en términos negativos acerca de sus compañeros, aparecen repitiendo lo que han escuchado a la profesora. El discurso de ambos es muy similar. Esto estaría indicando que la profesora comenta asuntos per-

sonales de sus alumnos frente a los otros, otorgando calificativos que son rápidamente asimilados por ellos.

Ao—Obs.: "Ella es floja" /muestra a Ximena/.

Obs.: "¿Por qué es floja?"

Ao: "Porque es desordenada, tiene los cuadernos sucios. Mire".

Aa—Obs.: "El Carlos es flojo porque no hace nada".

7. Relación con los padres y apoderados

"Hay apoderados que dan problemas"

Para el análisis de este tema nos basamos especialmente en una reunión de padres y apoderados y en entrevistas a algunas madres.

Durante la reunión nos llamó la atención la actitud que se observa en los apoderados. Se instalan en la sala en las sillas de los niños mirando hacia el pupitre de la profesora. Escuchan atentamente la información que entrega la profesora del curso, las preguntas que hacen son del tipo de escolares. Ejemplo: "¿Hay que llevar cuaderno?".

La primera parte de la reunión tiene un carácter informativo y es coordinada por la profesora. Los apoderados intervienen sólo haciendo preguntas muy puntuales acerca de cómo ayudar a los niños.

El trato de la profesora hacia los padres y el tono de su voz es muy similar a la que emplea con los alumnos. De este modo ella logra que la actitud de los padres sea similar a la de los niños. Por lo tanto, la forma como se relaciona con ellos no es de adulto-adulto, sino de maestra (maternal)-alumno.

Ejemplo: extraído del registro:

/Algunas mamás piden la palabra, lo hacen indicando desde sus asientos. Otras dicen: "Señorita", cuando se dirigen a la profesora/.

Por otra parte, el hecho que los padres se comporten

con actitudes de niños crea para la profesora un ambiente donde ella puede manejarse con facilidad, ella tiene ahí la autoridad y el poder.

Sin embargo, no creemos que sea solamente algo creado por la profesora. Habrían quizás elementos o rasgos culturales que hacen que estos padres tengan una actitud sumisa ante el profesor. Existe un respeto por constituir para ellos una autoridad. También sí, creemos que esta actitud es buscada por el sistema, de modo que afecte en la menor medida posible el rol que se atribuye la escuela con los alumnos y con la comunidad.

No tenemos antecedentes como para analizar cuál es este rol imaginario que los padres de los niños de los niveles socio-económicos estudiados se hacen del maestro ¿Cuáles son las expectativas frente a él? ¿Es muy diferente al que tienen los padres de nivel socio-económico alto?

Un segundo aspecto a considerar, que viene a ser resultado de lo anterior, es que los padres ante cualquier conflicto buscan a la profesora como árbitro que debe decidir quien tiene la razón. Es ésta también una actitud similar a la que adoptan los niños en sus conflictos. El árbitro es la autoridad, es el que mantiene el control de la situación y está al tanto de lo que sucede, para poder decidir en propiedad.

En este caso, cuando el ambiente de la reunión se hace difícil para la presidenta, la profesora acude en su defensa, tomando partido por las que cooperan.

P: "Hay apoderados que dan problemas. Hay algunos que pueden cooperar de otra forma. Siempre dejan a la directiva que haga las cosas, las demás no cooperan. Entonces, ... así no pues ..."

Después de esta intervención se altera la dinámica y sólo intervienen posteriormente aquellas que opinan de acuerdo con la profesora y defienden a la presidenta.

Sra.: "Las que no cooperan que al final del año no

se quejen si al niño le toca un regalo peor".

Otra Sra. "Hay mamás tan delicadas en este curso, yo digo, porqué no los llevarán a un colegio particular".

Un tercer aspecto que vale la pena mencionar tiene relación con el tipo de interacción que se establece entre los apoderados.

La presidenta, al dar información y tratar de coordinar la reunión, adopta un rol que podría ser similar al de la profesora. Es quizás, incluso más autoritaria, exige cooperación sin promover ni aceptar mayor discusión. Sin embargo, al tratar de imponerse no lo logra, aunque despliegue diferentes recursos que van desde la autocompasión a la amenaza de renunciar. Es interrumpida por los padres, casi insultada, cuestionada.

Presidenta: "Esa vez todas las mamás fueron imprudentes, se fueron y me dejaron hablando sola. Así ellas mismas demuestran que no quieren nada con el curso ni con los niños ... Los que no están de acuerdo que elijan otra Directiva".

Se forman en el curso, dos bandos: las denominadas "que no cooperan" y las "cooperadoras". Las primeras corresponden a aquellas cuyos maridos están cesantes o pasan por una grave situación económica, pero agrupa también a aquellas que se "atreven a hablar". En el bando contrario están las de mejor situación y aquellas que no teniéndola, no se atreven a enfrentar ni a la presidenta ni a la profesora.

Sra.: "Mi marido no tiene pega. Se me hace pesado comprar un completo (hot-dog), para eso no puedo. No tengo ni \$ 10 para la micro".

Presidenta: "las tres cuartas partes del curso está mal (económicamente), pero si uno coopera de a \$ 10, de a \$ 5, se van juntando. Las que no puedan o no quieran, que elijan otra Directiva".

La pugna entre ambos bandos es permanente durante el año, sin embargo, las diferentes posiciones se traducen en personas individualizadas, más que en bloques unidos y coherentes.

Otro aspecto que nos parece interesante está ligado al problema que nos preocupa: el fracaso escolar. A través de las intervenciones de la profesora se observa que ella deposita la responsabilidad del aprendizaje de los niños en sus padres. Si fracasan, es por falta de apoyo en el hogar. Los padres tienen así la obligación de reforzar lo que la escuela enseña, de ayudarlos en sus tareas, de acercarse a la profesora para saber cómo ayudar. Algo de esto también se entrega en la reunión.

P: "Como les decía, comenzó el último trimestre. Les pido que se preocupen ... para que los que están atrasados mejoren. Hay algunos niños, no son muchos, que no saben leer, y todavía queda tiempo. Si el niño aprende de aquí a fin de año pasa, si no, no; ... Uds. pueden ayudarlos. Les he dicho muchas veces que el sistema de silabario es bien fácil".
(...)

En la fiesta de fin de año se aprecia el resultado de las disputas entre los padres. En esta fiesta no todos los niños pueden estar presentes. Se ha aceptado sólo a aquellos que han pagado las cuotas del Centro de Padres. La fiesta ha sido organizada y financiada por los padres, sin que la escuela haya intervenido. Por lo tanto, han sido las mismas mamás las que han decidido que sólo pueden participar aquellos niños cuyos padres tienen las cuotas pagadas.

Hay niños que han llegado y no les han permitido acceder a la sala. Es el caso de Roxana y de Carlos, otros, simplemente no se presentan.

Cabe preguntarse acerca de ¿por qué la escuela acepta estas fiestas en que se discrimina a ciertos alumnos? ¿Por qué hay cursos en que los padres presentan conflictos entre ellos al punto de perjudicar al niño? ¿No sería posible tomar

medidas diferentes en cuanto a la petición de fondos para las fiestas que organizan los padres dada la situación económica en que se encuentra la mayoría de ellos? ¿No aparece como algo demasiado voluntarista, y que en vez de unir a los padres los pone en conflicto?

En las entrevistas aparece cómo perciben y viven los padres el conflicto que existe entre ellos. Son precisamente las madres de los niños que tienen problemas de rendimiento, las que se sienten discriminadas por catalogarse de conflictivas.

Mamá de Carlos: "Piden bastante en la escuela ... para un rondín, para comprar un candado ... ahora también para la candidata a reina, para los votos hacían "completada". Ahí pedían cosas ... pero no se dirigían ni a la mamá de Tomás ni a mí ... o sea que a nosotros tampoco nos toman en cuenta para nada, ni la profesora ni el curso..."

Mamá de Pamela: "No sé si te has fijado, que hay un grupo aquí y otro allá. No falta la mamá estirada y digo yo ¿para qué si todos los niños están en el mismo colegio y en el mismo curso para qué hacer diferencias? ... no faltan los caluines con la profesora ... yo dije, no me meto en nada, la voy a dejar y me vengo. En el curso no opino nada".

Mamá de Miguel: "Acá al principio habían muchos problemas con la profesora. Yo no, pero todas las mamás ... desde un principio tuvo problemas y va a terminar casi el año con problemas. Los apoderados son fregados".

Mamá de Tomás: "Debiera ser una unión más grande, porque en este curso hay mucha desunión, no faltan las que tiran para un lado y tiran para otro. De eso debería preocuparse más la Directora, que en los cursos los apoderados no se dividieran tanto ... que se hicieran más actividades para que los padres estén más juntos. La profesora toma partido por un grupo. Incluso a mí ya no me saluda".

Mamá de Jorge: "En las reuniones, no todas son iguales, pero hay un grupo, siempre el mismo que es muy desconforme con todo, es muy rota ... dejaron a la presidenta hablando ... a un niño no se le puede pedir si la mamá no es responsable".

8. Relación con la observadora

"Señorita, ¿hasta cuándo va a escribir?"

La relación que han mantenido los niños y la profesora de este curso con la observadora ha sido siempre cordial y amistosa.

La presentación de la observadora al curso la hizo la profesora en los términos siguientes:

P: 'Esta señorita va a estar con nosotros muchas veces durante el año. Uds. tiene que demostrarle que son buenos alumnos y que están aprendiendo'.

Al parecer la petición que hace la profesora de demostrar que son buenos alumnos la interpretan mostrando permanentemente a la observadora sus cuadernos y sus carpetas de dibujo. En todas las oportunidades que la observadora estuvo en la sala, los niños se acercaban a ella para saludarla y para mostrar sus progresos en la lecto-escritura.

La profesora ofreció su pupitre a la observadora. Desde esa ubicación se podía visualizar fácilmente a todo el curso. Sin embargo, al cabo de dos o tres visitas, ella se sentía con la confianza suficiente para caminar por la sala, conversar con los alumnos y sentarse junto a ellos por largos períodos.

Al releer los registros se observa que la profesora mostró durante la primera observación un tono más afectuoso y reforzador con los niños que en las observaciones posteriores. Se considera normal este primer efecto dado que ella se sentía comprometida con la observación. Sin embargo, durante

las observaciones siguientes, el trato a los niños y la forma de imponer la disciplina se realizó de manera más natural.

Respecto a los niños, sus actitudes hacia la observadora no parecen variar al releer cronológicamente los registros, pero sí se advierte que la confianza fue aumentando y se muestra en sus conversaciones y manifestaciones de cariño.

Durante las horas de clases la profesora dedicaba largos momentos a conversar con la observadora. Indicaba lo que estaban haciendo los niños, el texto que utilizaba y el rendimiento que obtenían. En ciertas oportunidades sus conversación impedía tomar notas textuales.

Si bien, es discutible el hecho que la observadora converse con la profesora durante el período de clases, ya que limita la completa dedicación de la profesora a "hacer clases", el hecho se evalúa positivamente dado que permite tener opiniones de la profesora acerca de los niños y sus familias. A través de estas opiniones se vislumbra la imagen positiva o negativa hacia ellos; los hechos en que se basa para sus afirmaciones, los símbolos y las categorías que utiliza para clasificar y calificar.

Generalmente, el tema son los niños, sus familias y sus conflictos con los apoderados. Es un momento probablemente de desahogo de la profesora ya que en ese local son escasas las oportunidades que tiene la profesora de interactuar con adultos durante toda su jornada de trabajo.

La conversación se inicia siempre a través de la profesora. La observadora trata de no interrumpir la actividad cotidiana, sin embargo, debe continuar la conversación en la medida que la profesora está dispuesta a hacerlo. Esta se efectúa durante las horas de clases, en el recreo y una vez que han finalizado las clases. Mientras dura la conversación, la profesora acoge a los niños que se acercan. En ningún momento les dice que no interrumpan.

La profesora expresa su agrado, cuando después de estar más de una hora en la sala, ella dice: "¿Uy, te vas?, ¿tan poco?"

La relación con los alumnos resulta espontánea desde un primer momento. Se acercan a la observadora para mostrar sus trabajos. Se percibe cierto orgullo en ellos al hacerlo y al recibir cierto refuerzo positivo. Además, los niños hacen comentarios personales con la observadora, le preguntan qué es lo que escribe y hasta cuándo va a escribir. Quedamos con la sensación de que para los niños la presencia de la observadora no constituyó un motivo para dejar de hacer los que estaban haciendo. Al parecer, la imagen no era la de una profesora, sino más bien de alguien que siendo adulto los acompañaba, les conversaba, les ayudaba.

Al igual que con la profesora, la observadora tuvo la oportunidad de desarrollar un gran sentimiento de empatía con los niños. Era preocupación constante saber lo que les estaba aconteciendo no sólo mientras los observaba, sino también en los días que no acudía a la escuela. Las entrevistas individuales permitieron comprender sus mundos propios, sus inquietudes y sus temores. De este modo, visualizar cómo cada uno de ellos "vivía" el proceso de estar en la escuela.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 1º C ENSEÑANZA BASICA
ESCUELA : MUNICIPAL

1. Características Generales

El 1º C se encuentra ubicado en una de las dependencias laterales de la escuela, en el primer piso. La sala es larga y angosta y está en parte cortada por un dintel que dificulta la visibilidad de los niños que se ubican detrás de él.

Los bancos son bipersonales y están distribuidos en dos filas muy próximos unos a otros, debido a la estrechez de la sala. Por esta razón, los niños que se ubican en los últimos

bancos quedan lejos del pizarrón y de la profesora quien pasa la mayor parte del tiempo adelante. Al fondo de la sala se encuentra un diario mural que rara vez se renueva. Este contiene recortes alusivos a fechas históricas del país.

En una de las paredes hay dibujos con vocales y palabras. Frente a los bancos se encuentra el escritorio de la profesora, el pizarrón y dos armarios.

La sala de clases está mal iluminada, es fría y oscura, y salvo los carteles con las letras no tiene otros adornos.

El curso tiene 45 alumnos matriculados al inicio del año escolar (marzo 82), de los cuales 29 son hombres y 16 mujeres. En agosto de 1982 este curso había disminuido su matrícula a 39 alumnos (13 mujeres y 26 hombres).

La deserción de seis alumnos se debió a que uno de ellos fue promovido a segundo año básico y el resto por traslado de escuela o de comuna, según lo informado por la profesora.

La edad promedio de ingreso a este curso es de 6 años un mes, siendo la menor de 5 años 4 meses y la mayor de 8 años 9 meses.

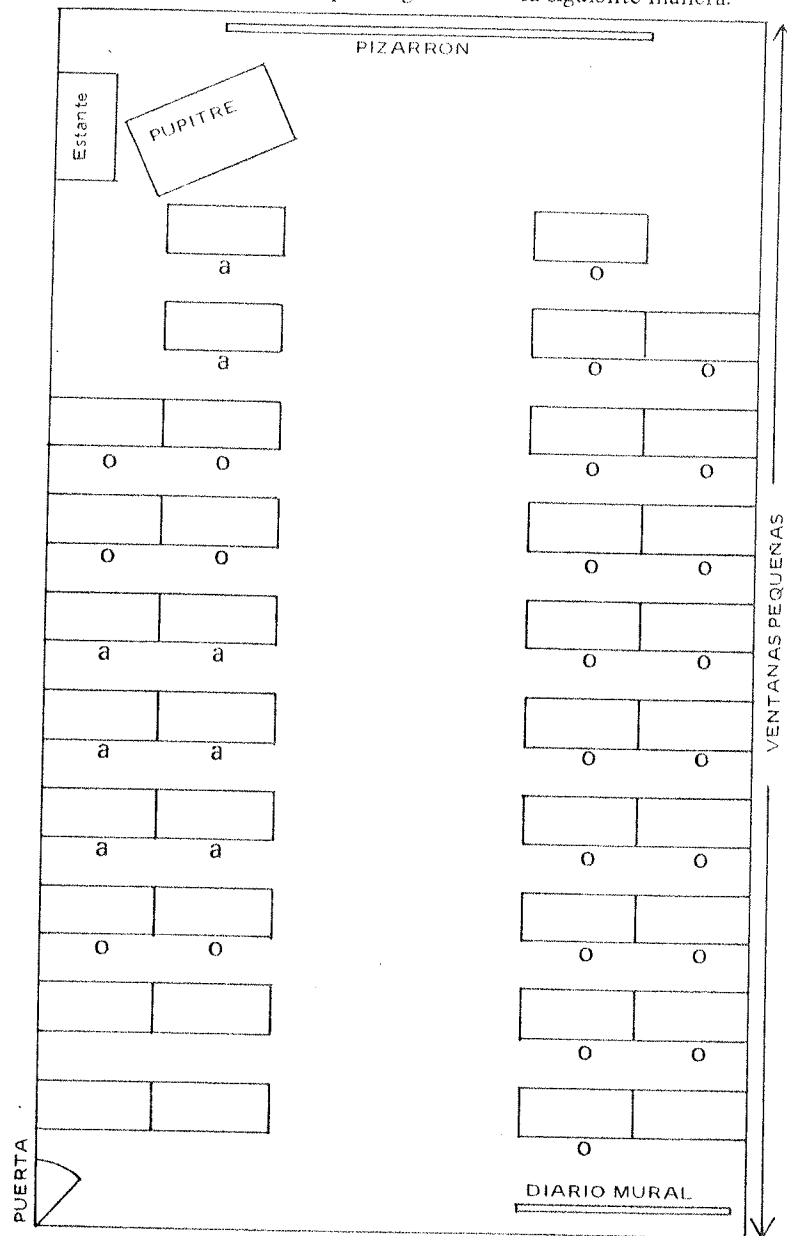
La mayoría de los alumnos ha cursado kinder, en diferentes jardines infantiles. Sus padres podrían considerarse de clase media baja, actualmente empobrecidos.

La profesora tiene alrededor de 45 años, es egresada de una Escuela Normal y tiene 27 años de servicio en diferentes lugares.

2. ¿Cómo se enseña?

Las formas que adquiere el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases, sin duda, deben entenderse insertas en el ámbito de la institución escolar. Esta tiene características específicas que determinan las prácticas pedagógicas. A la jerarquía institucional se debe agregar la presión del tiempo para cumplir las tareas, el excesivo número de alumnos (más de 40 por curso), deficientes condiciones materiales y falta de recursos didácticos.

La distribución de la sala se puede graficar de la siguiente manera:



El eje en torno al cual se estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje es la figura de la profesora, quien se ubica en relación jerárquica respecto de los alumnos. Este tipo de relación es funcional a un estilo de enseñanza "discursivo", bastante desconectado del mundo experiencial del niño.

El proceso de enseñanza ocurre siempre dentro de la sala de clases. Este tiene una distribución rígida; los bancos se ordenan en filas frente al pizarrón. Todo lo importante para el aprendizaje ocurre en ese pequeño espacio; desde allí la profesora define conceptos y da instrucciones para realizar las distintas actividades.

El aprendizaje adquiere características pasivo-receptivas. A los niños por lo general, no se les estimula a descubrir por sí solos; tampoco deben resolver problemas. Los únicos objetos con los que se tiene contacto son los libros y cuadernos. Pareciera que a la realidad sólo se accede a través de lo que la profesora dice. En la sala de clases el mundo pareciera quedar entre paréntesis. A su vez los niños deben confiar en la palabra de la profesora; debe confiarse porque ellos son niños y alumnos; ella es adulto y representa la autoridad.

En este ejercicio de la autoridad, aparece la rigidez con que se enseñan ciertos contenidos, sin dar la posibilidad a los niños de cuestionar o de actuar según sus experiencias.

/La P. insiste varias veces en que no dibujen la lluvia tan derecha, porque la lluvia no es así/.

P-Ao: "Ya le dije, no me haga la lluvia así tan ordenada, ya dijimos cómo hacer la lluvia, no así en orden".

P-Aa: "¿A ver, Ud.? La lluvia no es así ordenada, arregle la lluvia".

Esta situación se repite con varios niños que tienden a hacer la lluvia en forma vertical. La profesora insiste que no es así y los niños lo deben acatar. No existiendo la posibilidad de discusión, confrontación, ni verificación en la realidad.

Los niños, en el transcurso del tiempo se van adaptando a este tipo de relación, limitando sus grados de participación.

Al releer cronológicamente los registros de este curso observamos que las formas pedagógicas prácticamente no varían en el tiempo; son independientes de los contenidos y de los resultados obtenidos. Así por ejemplo, la profesora persiste en enseñar del mismo modo la lectura a pesar de que a mediados de agosto un número importante de niños aún no sabe leer.

Las actividades son programadas por la profesora. Ella distribuye el tiempo que se debe dedicar a cada una, lo que los niños se deben demorar, ella supervisa y evalúa. Las clases se inician siempre con las instrucciones para el desarrollo de la actividad.

A comienzos del año escolar los niños presentan mayores dificultades para atenerse a las instrucciones de la profesora. Por lo cual mientras los niños realizan la actividad la profesora pasa por los bancos supervisando que los niños realicen la actividad tal como lo ha ordenado; de lo contrario se les llama la atención. Además, las instrucciones son reiteradas una y otra vez durante la clase.

...

P: "Atiendan todos acá. La hoja la van a poner a lo largo. Así /dibuja en el pizarrón/.

P: "Uds. van a recortar a dedo cinco tiritas, que las vamos a pegar en la hoja, así /dibuja/.

P: "Uds. van a tomar la hoja y la van a poner igual que en el pizarrón ¿cuántas tiritas van a cortar?"

A: /en coro/ "cinco".

P: "Contémoslas".

P y A: /cuentan en coro/ "1 - 2 - 3 - 4 - 5"

...

P-Ao: "No tan ancho, sino no le van a caber en la hoja. Así de este ancho" /La P. corta una tirita y la muestra/.

P-A: "Hay algunos que por cortarlo bien rápido no lo hacen muy bien".

P-Ao: "Dije que tomara el papel. No como lo está haciendo Ud. Así ¿ve?" /La P. levanta el papel y lo toma en el aire/.

Ao: /otro/ "Tía, mire, ¿así?"

P-Ao: "Pone 1 y 2 arriba, y para abajo 1 - 2 - 3, así" /se la pone en el papel/ "Tú la vas pegando, péguela ahí".

...

P-Ao: "Pónelo bien ¡Mira como lo hiciste!".

...

P-A: "Un poco de atención acd. Atiendan acd. Vaya siguiendo el modelo".

...

P-A: "Miren el modelo del pizarrón"

Una vez que los niños aprenden a seguir las instrucciones éstas se dan sólo al inicio de la clase y no vuelven a repetirse. Asimismo, la supervisión disminuye y la profesora destina este tiempo a completar el libro de clases, revisar tareas, etc.

Al parecer el objetivo de esta supervisión es verificar si los niños se han atendido o no a las instrucciones. Si han realizado la actividad correctamente la profesora no hace comentarios, si han cometido errores, interviene descalificando al alumno.

P-Ao: "¿Este dibujo de qué es Arturo? ¿Por qué lo hizo tan desordenado? ¡Párese Arturo! (retando). ¡Me va a arreglar estos dos dibujos Arturo!"

P-Ao: ... "¿Por qué lo hizo así? Se lo voy a tarjar todo, me lo va a hacer de nuevo" (retando).

/La P. revisa el cuaderno a una Aa; no le dice nada y le dibuja los cuadrados/.

P-Ao: "¿Dónde está la noche aquí? (tono molesto) ¿El día nublado? lo tiene. Le falta el día de lluvia"

No observamos que haya una explicación de la profesora

en relación a reparar el error. Las órdenes son que lo haga de nuevo o complete el trabajo.

La concepción subyacente de aprendizaje es mecánica y memorística. Los niños aprenden en la medida que repiten una y otra vez el mismo tipo de ejercicios. Esto hace que la reacción de la profesora frente a la presencia del error sea de molestia, limitándose a señalarlo. El equivocarse es bastante normal si el niño se encuentra en una etapa de adquisición de conceptos e intenta resolver el problema por sí solo. Para la profesora constituye una manifestación de que el niño no sigue las instrucciones. Por lo cual no tiene sentido trabajar sobre el error.

Los niños deben proceder en la secuencia que ha determinado la profesora, no teniendo la posibilidad de empezar por los ejercicios que más despiertan su interés.

/La P. le llama la atención a un niño que comienza a resolver el ejercicio N° 2/.

P-Ao: "Ud. está haciendo otro, pero no ha terminado" (enojada).

La profesora se pasea por la sala. Al pasar junto a un Ao. dice en voz alta "¿Sabe usted Alejandro por qué no hace las cosas? Porque no atiende".

P-A: "En este conjunto U de las cosas del mar van a hacer cuatro subconjuntos: de barcos, de gaviotas, anclas y peces ¡Pero aquí hay un niño que me está haciendo árboles!" (enojada).

De esta forma las actividades que realizan los niños consisten en seguir mecánicamente las instrucciones; se podría afirmar que los niños no comprenden lo que están haciendo; y lo único que les preocupa es la perfección de la forma, en lo cual también insiste la profesora.

En el primer ejercicio Andrés dibuja en uno de los subconjuntos, frutas.

Obs.: "¿Por qué dibujaste eso ahí?"

Ao: "porque está en el pizarrón".

Ao-Ao: "Esto sí que es difícil" /le muestra las anclas/.

Miguel se esfuerza por hacer las anclas casi iguales; las borra varias veces.

Ao: "Srta., Srta. ¿podemos hacer flores?"

P: "Preocúpese mejor de pintar lo que le falta".

Ao: "¿Podemos hacer uno?"

P: "No me pregunte a mí" /repite instrucciones/.

Los niños poco a poco van adquiriendo conductas sumisas y llega un momento en que casi no preguntan, pero tampoco deciden nada por sí solos. Esto se observa a partir del tercer mes de clases.

El tiempo de aprendizaje es fijado por la profesora y los niños deben adaptarse a él.

Existe una continua insistencia en que los niños trabajen dentro del tiempo que la profesora fija de antemano; de no terminar la actividad dentro de la hora de clases, lo harán en sus casas.

P-A: "Guarden sus cuadernos. Para este trabajo tuvieron toda la primera hora. Después me viene a decir que no lleven tarea para la casa"

Al parecer esto tiene como finalidad el que los niños se acostumbren a un ritmo de trabajo intenso y continuo. Es así como ningún minuto de clases es desperdiciado.

/Al finalizar una clase de dibujo la profesora mira el reloj y le dice al curso "quedan alrededor de 5 minutos", "guarden ese cuaderno porque vamos a hacer otra actividad. El que lo terminó lo guarda".

P-Ao: "Ud. que no ha hecho nada ¿ve? sigue trabajando".

El estilo de enseñanza, así como el contexto en que ocurre hace que éste se transforme en tedioso y rutinario. En este proceso se pierde el valor del aprendizaje, tanto para la profesora como para los alumnos. En ninguna de las clases observadas se constató que la profesora utilizara algún elemento motivador para iniciar la actividad. Esta siempre comienza dando las instrucciones a realizar.

Por tanto, cabe preguntarse qué motiva a los niños a permanecer realizando durante largos períodos una tarea carente de interés y significado. El elemento motivador fundamental es la necesidad de destacarse por sobre los otros, la competencia, pero para la gran mayoría, la necesidad de evitar la reprobación y el castigo.

Es así, como toda forma de evaluación es usada como amenaza. Es esta la única forma de motivación para aprender y escuchar. Esto se logra alrededor del tercer mes de clases; después de sucesivas experiencias en que los niños son reprendidos por no completar la actividad o no haberla realizado correctamente.

Ao: "A mí me castigan haciendo tareas".

Por otra parte, debido a que el motor del aprendizaje es la competencia, el trabajo debe ser siempre individual.

Debe entenderse por otra parte, que la profesora está obligada a cumplir con un programa y con ciertos objetivos que deben lograrse en el primer año. De acuerdo a esto la profesora debe implementar ciertos métodos que le permitan alcanzar lo programado. En este sentido se entiende que ella deba trabajar con el grupo curso más que con individuos en particular. En esta situación los niños que presentan más dificultades o son más lentos, son rápidamente descartados; pues no avanzan con la velocidad necesaria.

En un comienzo, la actividad es representada por la profesora para que los niños la imiten. Posteriormente en la medida que avanza el año escolar, la profesora llamará a algunos niños a resolver el ejercicio; para que posteriormente lo copie

el resto. De este modo aquellos que aprendan más rápidamente tendrán la oportunidad de resolver problemas por sí solos. El resto deberá limitarse a seguir instrucciones.

Por otra parte, la necesidad de cumplir con un programa hace que el patrón de exigencia sea uniforme. A los niños no se los evalúa de acuerdo a sus progresos individuales, sino por el cumplimiento de la norma. Esto hace que para aquellos que tiene más dificultades la tarea de aprendizaje sea una experiencia casi siempre frustrante. A esto se suma, el que el motor del aprendizaje es la competencia. Para que esto ocurra es necesario que algunos triunfen y otros pierdan. Aquellos que siempre pierden (y no tienen posibilidad de triunfar puesto que están retrasados) no presentan mayor interés en seguir persistiendo en una actividad que les es "tediosa". En esta situación desarrollan diversas estrategias que le permitan no realizar la actividad sin que la profesora se dé cuenta. Entre las cuales se observó hacer como que se escribe, salir al baño y no regresar; dibujar en clases, etc. En esta situación se refuerza la percepción de la profesora de que estos niños "son flojos y desordenados".

La enseñanza de la lecto-escritura

Al analizar las maneras cómo enseña la profesora de este curso, nos surgen con fuerza dos preguntas: ¿Cómo aprenden los niños?, y ¿Qué aprenden en realidad? No tenemos respuestas a tales preguntas, pero se nos va haciendo cada vez más evidente que lo que se aprende en primer grado no es tanto ciertos contenidos o materias, sino más bien una determinada manera de comportarse que les permitirá a los niños adaptarse a la institución escolar.

Sin embargo, se espera que los niños al finalizar el primer año básico sepan leer, escribir, sumar y restar. ¿Cómo se logra?

Al parecer, gran parte de esta responsabilidad es entregada a los padres a través de las tareas.

Se observa que la profesora destina muy poco tiempo a

la enseñanza de la lectura; y para ello suele escribir palabras en el pizarrón que los niños proceden a leer en coro; mediante este método es difícil constatar quienes leen y quienes sólo siguen a los demás.

El resto de las actividades de lecto-escritura comprenden más bien formas de evaluación del rendimiento del niño.

Así por ejemplo, en una clase los niños deben leer varias palabras y dibujarlas. Mientras los niños realizan el ejercicio la profesora completa el libro de clases y conversa con la observadora. En esta clase se observa que varios niños tienen dificultad para leer lo que está escrito; aun cuando las palabras fueron leídas en forma grupal al comienzo. Esto hace que varios niños se copien unos a otros a fin de cumplir con la actividad. Más aún, uno de los alumnos rompe a llorar desconsoladamente en dos oportunidades ante la imposibilidad de completar el ejercicio. La profesora lo hace leer; el niño se equivoca frecuentemente. La profesora le dice: "No te preocupes, durante las vacaciones tu mamá te va a enseñar a leer".

Otra de las actividades usadas frecuentemente es el dictado. La profesora dicta una serie de palabras que luego corrige en su escritorio; pone un tic a la correcta y una cruz a las incorrectas. Con esto el niño solamente logra saber si se equivocó o no.

En el mes de agosto, la profesora debe volver a las primeras lecciones pues una gran cantidad de niños aún no sabe leer. Para ello hace dictados al comenzar la clase y ejercicios de unir palabras con sus respectivos dibujos. Estos ejercicios se hacen en el pizarrón, saca a los niños que tienen menos problemas de lectura. El resto deberá copiar del pizarrón.

Dentro de la enseñanza de la lecto-escritura se da bastante importancia a la caligrafía. En este caso se utiliza la copia.

El resto de las actividades son formas de evaluación, donde el niño debe aplicar lo que ya sabe. Estas raramente son corregidas. La profesora no destina más tiempo a aquellos niños que tienen más dificultades; a pesar de que ella lo percibe.

P—Obs: "No hallo qué hacer con algunos niños, como por ejemplo Claudio Ramírez, que no trabaja nunca en clases. Sabe leer, pero no escribe".

[La P. lo hace leer las primeras lecciones y el niño las lee correctamente. Luego la P. se para y se va a su escritorio].

Claudio—Obs: "No hice nada de esto [muestra cuaderno] porque no sé leer, sólo la ma, la pa, esas cosas, y en el puro silabario".

El curso va alrededor de seis lecciones más adelante.

Al terminar la clase, la P. le dice "Ud. se queda a hacer lo que no hizo".

Ao—Obs: ¿Qué dice?, ¿Qué dice? (tono desesperado).

Obs: "No te preocupes, la P. te va a enseñar a leer".

Ao: "No, si ella no me enseña nada".

En este aspecto las quejas son múltiples. Por un lado la profesora se queja de que los apoderados no cooperan, no le enseñan a los niños. A su vez, los apoderados se quejan de que la profesora no enseña.

3. Los Procesos de Evaluación

Generalmente se ha señalado como un difícil problema educacional las actitudes que se generan en torno a los procesos de evaluación. Se menciona que ésta rara vez es "formativa" y que sólo califica a los alumnos en cuanto a rendimiento. Esto impediría que el alumno pueda dedicar mayor tiempo a aquellos aspectos en los cuales presenta dificultades, y de ese modo, mejorar la calidad de su aprendizaje. A su vez, se menciona que esta situación conduce a desarrollar en los alumnos el hábito de estudiar en función de las pruebas.

Las nuevas calificaciones de "Logrado" y "No Logrado" en las pruebas parciales y de "Insuficiente", "Suficiente", "Bueno" y "Muy Bueno" en las pruebas globales se han considerado como la aplicación de un proceso de evaluación formativa.

Los profesores se quejan de la insuficiencia del sistema. Los alumnos mayores al darse cuenta que las calificaciones parciales no entran en la calificación final, no estudian; con esto se les acumula una cantidad considerable de materia y obtienen malos resultados en las pruebas globales.

La profesora del 1º C se refiere al problema de la siguiente forma:

"Yo no estoy muy de acuerdo con esa tabla. Porque, claro que para primer año no estaría muy desacertada. Pero para cursos más grandes sí. Porque el niño ya sabe que hay una prueba que no lleva nota. Yo cuando trabajaba con séptimo y octavo "¡Ah! formativa" se decían unos con otros. O sea que no importaba que no le pusieran pino, de tratarse de esforzarse y contestar".

Por otra parte, los profesores al no tener una participación activa en el proceso de toma de decisiones no han podido internalizar la nueva concepción educacional que subyace a una evaluación formativa. Por la cual, lo aplican mecánicamente y en la práctica se ha reemplazado un número por una letra.

"... Además, que esa tabla que hay, a veces favorece a los flojos y perjudica a los que van más interesados... a los que verdaderamente tienen más interés. Porque el número de ítem hay varios que entran y están en Muy Bueno, porque no es lo mismo un cinco que un seis coma nueve ¿no es cierto? Hay matices. Entonces ahí caen todos, unos están en la parte baja de la tabla y otros están en la parte de arriba..."

Sin embargo, más importante sería analizar si es compa-

tible o no un proceso de enseñanza-aprendizaje vertical, memorístico, discursivo y competitivo con un sistema de evaluación formativa. Quizás un estudio en profundidad de este aspecto ayudaría a entender las dinámicas que se generan en torno a los cambios del sistema educacional.

La aplicación de pruebas

" ¡La prueba de Castellano!"

Se podría pensar que la primera vez que el niño asiste a una prueba se sentirá desconcertado frente a una situación desconocida. Sin embargo, la escuela entrena al niño en este aspecto desde que entra a clases. Es probable que la familia ejerza también algún tipo de presión; ya que los padres son informados en las reuniones de apoderados acerca de las fechas de las pruebas.

La importancia de la calificación, probablemente percibida por los niños como aceptación o rechazo del trabajo realizado, se introduce mediante las actividades de supervisión. La profesora al supervisar se limita a colocar una marca si está bueno o malo. Creemos que esto conduce a que los niños no valoren el aprender, sino más bien el lograr la aceptación de la profesora. Además, la profesora constantemente insiste en que se le atienda para hacer bien los trabajos y no equivocarse. En ninguna de las clases mencionó la importancia de comprender y aprender.

Por otra parte, con varios días de anticipación se menciona el que habrá prueba y la importancia de que les vaya bien; es decir de que se obtenga una buena calificación. Así la profesora un día antes de la prueba y a la vez que pide orden, anuncia lo siguiente:

P-Aos: "¡Pedro Paredes! ¡Andrés Venegas! Ustedes se quedan aquí porque han estado haciendo cohetes toda la tarde. . . Mañana usted Pedro Paredes y Andrés tienen la prueba de Castellano".

Otro Ao: "¡La prueba de Castellano!"

P-A: "Todos con lápiz y goma. Mañana no van a poder andar pidiendo lápiz ni goma, vengan con lápiz con punta. . . / los niños a diferencia de lo que ha sido el resto de la clase están todos en silencio / Ustedes no tienen por qué asustarse, porque todo es sumamente fácil y lo hemos hecho en la escuela".

*...
P-A: "Este es el silencio que debería haber habido desde un principio. Por eso en el dictado (1) les fue mal, porque no escuchan".*

Del registro se desprende la expectación amenazante que produce en los niños el anuncio de la prueba; quedan en absoluto silencio. La profesora había destinado gran cantidad de tiempo a lograr orden sin resultados. Esto también es percibido por la profesora que intenta tranquilizar al curso. A su vez, introduce la noción de que es una situación especial a diferencia de otros días, no podrán pararse a pedir útiles a los compañeros. Asimismo, se señala que se debe atender porque al día siguiente hay prueba.

No fue posible observar la primera vez que los niños tuvieron prueba. En la segunda oportunidad se vio que los alumnos tienen alguna noción de que se encuentran en situación de evaluación. Se muestran atentos a las instrucciones de la profesora y tratan de hacer las actividades que se les piden lo mejor posible. Aún más, uno de los niños coloca un bolsón entre él y sus compañeros para que no le copien; otro acusa a un niño que conversa mientras la profesora está afuera. Sin embargo, algunos alumnos ayudan a sus compañeros a pesar de las indicaciones de la profesora.

*P-Ao: "¿Edgar por qué le está indicando?"
Ao: "Lo hizo mal".*

Al comenzar la prueba, la profesora da constantes indica-

(1) El dictado es considerado por los profesores como parte del proceso de aprendizaje; aun cuando en realidad tiene un carácter más bien evaluativo.

ciones de que el trabajo debe ser individual; y sugiere que no se debe copiar. Al respecto la profesora dice lo siguiente:

P-A: "Oiga calladitos, póngase cada uno las cotonas, saquen su lápiz, lápices de colores para hacer la prueba de matemáticas. . . ningún cuaderno, ningún lápiz. . . Oye calladitos, todos en sus puestos".

*...
P-A: "Los voy a separar un poquito".*

*...
P-A: "¿Todos pusieron sus nombres? . . . Sin darse vuelta para atrás".*

P-A: "Sin mirar al compañero, todo esto lo saben muy bien".

El hecho de que las pruebas son el medio a través del cual se califica a los alumnos en cuanto a rendimiento, y el que los malos rendimientos son sancionados, hará que las pruebas, en el transcurso del tiempo, se tornen amenazantes, a la vez que el aprendizaje se convierta en un medio para obtener calificaciones. Esto es resultado tanto de la situación real en que ocurre el proceso, como de los mensajes implícitos de la profesora. En la situación de prueba, la profesora le dice a los niños: "Todos listos... /a una AA que conversa / ¡Oye Maritza! todos calladitos para que les vaya bien en la prueba".

Es decir, lo importante no es conocer, tanto de parte del alumno como del profesor, lo que se ha aprendido; sino más bien obtener una buena calificación. La necesidad de rendir bien produce bastante tensión; así un niño rompe a llorar en una clase por el sólo hecho de haber sido separados los bancos. Se dan a leer unas palabras, la profesora le pide a los niños que separen los bancos para que no se estén copiando. Roberto se pone a llorar, apoya los brazos sobre la mesa y esconde la cabeza entre ellos, solloza fuertemente. La profesora se acerca y le pregunta "¿Usted, por qué está llorando. . . si los separé por mientras, no se ponga a llorar por cualquier cosa".

Cabe señalar, que en la segunda oportunidad que se aplicó la prueba no se observó excesiva tensión; los niños se prestaban útiles, hacían comentarios acerca de sus trabajos; y en algunos casos se ayudaban para responder las preguntas. Al parecer la asociación entre pruebas y calificaciones se da en el transcurso del tiempo.

Llama la atención que la profesora junto con insistir reiteradamente en que no se deben copiar al dar las instrucciones muchas veces ayuda con las respuestas.

Al parecer, influye en esta situación el que la profesora se siente evaluada por el rendimiento de sus alumnos. Es decir, para ella es también más importante las calificaciones que el aprendizaje real. En este sentido las notas parecieran constituirse en una red de mutuos engaños que validan el rol del profesor.

La importancia que la profesora otorga al rendimiento de sus alumnos es posible detectarla en la siguiente situación: Al finalizar la aplicación de la prueba le pasa a la observadora las de castellano y matemáticas para que las vea. La mayoría de los niños han respondido todas las respuestas correctamente. Al devolvérselas ella dice: “¿Están bien? ¡Ah!”, denotando con ello su orgullo y satisfacción. La observadora le dice que sí y le comenta que algunos niños han escrito los números al revés. Al parecer, esta observación le disgusta y la pone a la defensiva. La profesora responde: “A todos les pasa y cuesta mucho superarlo”.

4. Formas de Socialización

“Aquí no se me venga a echar, siéntese bien derecho”.

Las altas exigencias que la profesora plantea a los niños desde inicios del año escolar tienen por finalidad formar los hábitos necesarios para un trabajo continuo, bajo presión del tiempo y que además sea ordenado y limpio. Así como formar hábitos de responsabilidad. Entre estas exigencias se encuentran las siguientes:

Trabajar sin interrupciones; permanecer en sus puestos bien sentados y en completo silencio, atentos a lo que la profesora dice; responder a las instrucciones con rapidez y precisión.

P-Ao: “Aquí no se me venga a echar, siéntese bien derecho, no se me esté echando aquí” /El Ao está reclinado con la espalda apoyada en la muralla/.

P-Ao: “Charlie estamos en hora de clases, no de conversación ¡entendamos!”.

P-A: “Todos atendiendo / le llama la atención a un Ao/ ¡Erick Correa! . . . Estamos mirando el pizarrón, no les he dicho que saquen los libros”.

P-A: “Estamos en hora de clases. Estemos con la boca cerrada”.

Los trabajos deben ser ordenados, limpios tal como ella los pide. Los niños deben cumplir con sus obligaciones y tareas.

P-A: “Miren la hoja de Correa. Se la puso en la boca y miren como la dejó. Así es como entregan los trabajos después, todos sucios”.

P-A: “Después vienen, en la rayita que está al lado la hacen bien hechita porque voy a revisar. . . separado por un guión”.

Además, deben traer los útiles y cuadernos necesarios; cuidarlos y mantenerlos en orden.

P-Obs: “Este niño es terrible se le pierden siempre los lápices y es terriblemente inquieto”.

P-Ao: “Ud. vive comprándose dulces y no se compra ningún cuaderno”.

P-Ao: “¿Qué vino a hacer usted? no traje cuaderno, no traje lápices”.

A partir de las clases observadas es posible señalar que lo que los niños aprenden es a seguir y acatar a la “autoridad” representada en este caso por la profesora.

5. Disciplina

• La forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar requiere de la imposición de una disciplina rígida. Esta tiene como función desarrollar las habilidades necesarias para adaptarse a un sistema de trabajo intenso y rutinario.

Las formas de socialización y disciplina se logran a través de dos procesos paralelos e interdependientes. En el transcurso del tiempo la profesora emerge como una figura autoritaria a la cual hay que acatar. Esto permite obtener una rápida respuesta a sus órdenes. A su vez el proceso de disciplinamiento consiste en que los niños aprendan a reconocer que ella posee la autoridad y el poder en la sala de clases.

Contribuyen a establecer esta relación asimétrica diversos factores; ya en el punto anterior señalábamos cómo el proceso de aprendizaje está centrado en el profesor. Por otra parte, las normas que rigen el comportamiento en la sala de clases son fijadas por el profesor y rara vez son explicitadas. Los niños logran conocerlas en la medida que reciben sanciones al no cumplirlas. Además, las normas rara vez son acompañadas de algún tipo de justificación. A través de este medio es probable que los niños gradualmente internalicen la necesidad de acatar la autoridad más que el respeto a ciertas normas útiles y valiosas para todos.

Así por ejemplo, al iniciar la clase, la profesora para lograr silencio le dice al curso: "Estamos en hora de clases. Estamos con la boca cerrada".

Los niños deben aceptar, muchas veces situaciones arbitrarias.

En una oportunidad en que la profesora reta a un niño que se ha orinado en la sala, sucede lo siguiente:

P-Ao: "¿Quedó muy mojado usted? ¿Por qué no avisó antes Pablo? A mí no me pidió permiso".

Aa-P: "Sí, señorita, él le estaba diciendo".

P: "Me estaba diciendo y se estaba haciendo".

/Una alumna da explicaciones de cómo hacer el trabajo a su compañera. La profesora pasa por su lado y le dice: "Arregle su bolsón, nadie tiene que mirarle al compañero, porque lo hemos hecho muchas veces.

Parte de esta arbitrariedad consiste en que la profesora permanentemente exige silencio aun cuando esto no sea necesario. Esto parece llevar implícito el significado de que las órdenes que ella da, deben cumplirse porque ella lo pide; no siendo tan importante la necesidad real de permanecer en silencio y tranquilo. Por otro lado, la profesora interrumpe constantemente la clase para interactuar con otros adultos. A través de estas conductas pareciera expresarse el que ella puede interrumpir las clases cuantas veces quiera, mientras los niños deberán permanecer siempre en silencio.

La arbitrariedad junto a la falta de normas claramente explicitadas es probable que conduzca a los niños a someterse más allá de lo necesario. Los alumnos no tienen un conocimiento cabal de lo que está permitido y lo que está prohibido; nunca saben cuando recibirán o no sanciones por sus conductas. Por lo cual, se prohibirán a ellos mismos más allá de lo que se les pide.

Esta situación podría explicar la extrema pasividad de los niños, su falta de iniciativa, el esperar siempre las instrucciones de la profesora por temor a equivocarse, no hacer preguntas, no hacer sugerencias. Es como si no se quisiera hacer nada que parta de ellos mismo, por temor a violar alguna norma. Por otra parte, los niños se someterán sólo en la medida que se sientan observados y vigilados. Esto obligará a la profesora a continuar imponiendo disciplina durante todo el transcurso del año escolar, puesto que los niños ocasionalmente tienden a pararse, conversar, etc. Esta situación se observa con más claridad en una clase de ecología en que la profesora conversa con la observadora acerca de los niños que le causan problemas en el curso; mientras lo hacen los niños conversan, casi nadie trabaja, un alumno saca una naranja y les tira cáscaras a los compañeros.

Es en este sentido que podemos afirmar que la disciplina tiene por función principal el desarrollar el hábito de responder rápidamente a las órdenes de la profesora. A comienzos del año escolar la profesora debe llamar constantemente la atención. Por el contrario, a partir de fines del primer trimestre bastará que se le llame la atención a alguno de ellos para lograr orden en el curso. Esto le permite a la profesora desarrollar otras actividades; y ocasionalmente llamar la atención para "recordar" su presencia a los alumnos en el curso.

En este aspecto parece jugar un papel importante la aparición de las primeras pruebas, que coinciden con la finalización del trimestre. Nos lleva a pensar esto el hecho de que también por esta época aparece el uso de la supervisión y evaluación como amenaza. Sin embargo, no se cuenta con mayores antecedentes al respecto.

Al parecer, también juega un papel importante el uso del espacio físico. Existe una delimitación de ámbitos claramente definidos: la sala de clases, donde se deberá trabajar en absoluto silencio y el patio, donde los niños pueden comportarse más libremente. En la hora de clases se debe permanecer en absoluto silencio y sentados en sus puestos. Por ningún motivo está permitido conversar, pararse o abandonar la sala sin autorización de la profesora. Lo contrario sucede en el recreo, en que los niños quedan libre de la tutela de la profesora y pueden interactuar más libremente.

P—Aa: /que conversa/ "¿Oiga m'hijita, se ubicó en la sala? Estamos en clases no en recreo".

La transición de un espacio a otro está demarcada por el rito de la formación. Al finalizar, se toca la campana, los niños deberán formarse en filas y una vez que estén en silencio pasarán a sus salas. Generalmente, al terminar la hora de clases, los niños guardarán sus útiles y saldrán corriendo al patio, con evidentes muestras de alegría, denotando con ello lo pesado y monótono de estar aproximadamente 45 minutos inmovilizados en sus asientos. Durante el recreo los niños corren, andan en grupos. Se observan muy pocos juegos or-

ganizados, es como si necesitaran realizar una descarga motora y liberar tensiones. Durante el recreo no existe relación entre la profesora y los alumnos.

Por otra parte, facilita la función de vigilar el comportamiento de los niños en la sala de clases su distribución espacial. Al frente, el pizarrón y el escritorio desde el cual es posible observar a todos los alumnos; los niños sentados en parejas en dos hileras de bancos lo que sólo permite interactuar con el compañero de al lado, al medio un pasillo que permite a la profesora supervisar el trabajo de los alumnos.

Entre las normas que rigen el comportamiento en la sala de clases, podemos mencionar: respeto y obediencia hacia la profesora, realizar las actividades que ella determina, en el momento y plazo estipulado para ello y en forma individual, traer todos los útiles requeridos y conservarlos en buen estado, mantener hábitos de limpieza en lo personal y con la infraestructura de la escuela y por último, existen ciertas exigencias respecto a hábitos morales; tales como: no engañar a la profesora, no sacar cosas a los compañeros, no usar palabras groseras.

[La profesora comenta refiriéndose a una clase de sexualidad/ [Les pregunté cómo se llamaba el miembro del hombre. . . unos dijeron que la mamá les decía pásame el "cuchito para lavárselo"; "otro es la tula", otros "la colita"; no faltó el Pedro Paredes que gritó con todas sus letras "la pichula"]

Nos parece importante comentar también acerca del control de la postura física. La profesora constantemente exige una postura correcta del cuerpo. Esto parece obedecer a motivos diferentes que se superponen. Por un lado, guarda relación con un plan de motora postural que se aplica en todas las escuelas; pero también tiene la finalidad de lograr a través del dominio del cuerpo una actitud de vigilancia y atención hacia las tareas de aprendizaje.

P-A: "Todos de brazos cruzados. . . nosotros la semana pasada estuvimos viendo estas palabras. . . fue por el jueves o viernes".

P-Ao: "Aquí no se me venga a echar, siéntese bien derecho, no se me esté echando aquí".

En caso que la profesora se da cuenta de que algún alumno no está realizando la actividad recurre a algún tipo de sanción. Las más usadas son: Llamar la atención, retar, usar la ironía o descalificar; lo que por lo general tiene efecto en el resto del curso. El uso de la ironía o descalificación se aplica por lo general a aquellos alumnos que la profesora considera que constituyen un problema; aun cuando en algunas ocasiones aparecen como producto del desánimo e irritación que le produce el no poder lograr un control absoluto del curso. >

Así por ejemplo, en una clase de Castellano, la profesora pasa por los bancos revisando las palabras que los niños han tenido que armar con letras móviles. Varios niños han perdido sus letras. La profesora les dice que van a tener que decirles al papá que se las haga. }

/Pasa cerca de Alberto (uno de los niños problemas) que ha perdido sus letras. La P. le dice al curso: /

"Alberto Pereira no hace nada, pierde los cuadernos, los lápices, las gomas".

En otra ocasión, la profesora al iniciar la clase ha llamado constantemente la atención sin lograr orden en el curso, finalmente se dirige a una alumna y le dice:

P: "¿Oiga m'hijita, se ubicó en la sala? Estamos en clases, no en recreo".

El uso de la ironía y la descalificación aplicada en forma persistente a ciertos niños, que por lo general tienen más dificultades para adaptarse a la rutina escolar, tiene un poderoso efecto en el resto de los alumnos, quienes también creen que van a perder el afecto de la profesora.

El uso de la evaluación como amenaza aparece a mediados de año; por esta fecha aparece también el dejar a los niños después de clases haciendo tareas en la sala; amenazar con enviarlos afuera y donde el director, o acusarlos al apoderado.

P-A: "Voy a empezar a anotar a los niños que se portan mal. Tenemos reunión de apoderados hoy día".

P: "Carolina, no quiero tener problemas con usted o la mando para afuera. No sé qué manía tiene de pararse al banco de al lado".

Los niños no logran adaptarse rápidamente a las exigencias de la profesora. Esto en parte obedece al desconocimiento de las normas, que no son claramente explicitadas desde un comienzo. Más importante aún, es el que los niños no están habituados al tipo de comportamiento que exige la escuela. Esto es así, aun cuando se haya asistido a educación preescolar, pues el tipo de relaciones que se establece en el jardín infantil es bastante diferente y a veces contradictorio con la enseñanza básica.

La profesora explicita esta situación de la siguiente forma:

P-Obs: [Todos estos niños pasaron por kinder, pero no tienen ningún hábito, no se callan nunca, dejan todo tirado, no saben ni abrocharse los zapatos].

. . . . [Nosotros desprendemos que le pasaron otras cosas que no le corresponde. . .]

6. Relación Profesora-Alumnos

Al analizar como varía en el tiempo la relación de la profesora con los niños, se detecta que es necesario un estudio en mayor profundidad de las expectativas iniciales con que parten ambos actores del proceso. ¿En qué medida son compati-

bles? ¿Qué factores inciden en la formación de estas expectativas? ¿Qué ocurre al frustrarse las expectativas iniciales?

Un punto de partida, que nos permite algunas aproximaciones al respecto, lo constituye la comprensión del tipo de exigencias que plantea la escuela. En los puntos anteriores veíamos como la forma en que se estructura el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de patrones específicos de trabajo y comportamiento dentro del aula; que generalmente no poseen los niños de clases bajas. En este sentido señalábamos que la entrada a la escuela produce una serie de conflictos, puesto que muchos niños no logran adaptarse.

A su vez, la estructura del sistema escolar permite colocar el problema del fracaso fuera de él. Las soluciones al respecto son siempre extraescolares. Este punto será abordado en mayor profundidad en el capítulo "Cultura Escolar del Fracaso". De este modo, la profesora no tiene conciencia de que la situación escolar incide en el rendimiento de los niños. Para ella, los alumnos presentan dificultades por carencias del medio social y familiar. La profesora manifiesta lo siguiente:

P: "Hay aquí como familias famosas dentro de la escuela. . . Los niños Sepúlveda Arce. Entonces es una familia. . . ¡Todos esos niños tienen problemas. . . Claro es por familia! Entonces hay un factor hereditario; problemas de parto y el ambiente cultural en que se desenvuelven y la pobreza".

En distintas ocasiones la profesora comunica su impotencia acerca del curso mediante frases tales como:

"Qué crees tú que se puede hacer con estos niños... no se puede hacer nada. Dime qué se puede hacer en estos casos. Cuando veo estas cosas así, me doy cuenta que ya no me queda más paciencia. Yo me doy cuenta que antes no era así. Yo llevo 27 años enseñando y durante 12 años he hecho primero; pero ya no me queda más paciencia".

La carencia o déficit en los niños de los patrones que

exige la escuela; así como la falta de recursos y estrategias para enfrentar el problema condujeron a desarrollar en la profesora sentimientos de frustración e impotencia. Es probable que esto haya influido en que la profesora no desarrollara los esfuerzos necesarios para lograr el aprendizaje de los niños. Esto explicaría el escaso tiempo destinado a actividades de enseñanza.

Cabe mencionar que en algunas ocasiones la profesora deja entrever que se le ha dado el peor curso. Ella dice lo siguiente:

"Los cursos estaban ubicados ya. No hubo caso. Por que era un sistema así que ya estaban hechas las planillas. Fue más bien por un problema de papeles. Pero en otras escuelas se repartían, se cuoteaban. Se hacía un solo listado. Después empezaba la directora, una mujer, una mujer, repartiendo los cursos. Y sin que se le hubiera hecho prueba de diagnóstico todavía para que no le tocaran los más malos a uno y los más buenos a otros".

Parece bastante probable que la profesora a inicios del año escolar desarrollara bajas expectativas de rendimiento frente a su curso. Para ella su curso tiene mayor cantidad de alumnos con bajo pronóstico de rendimiento, hay una mayor cantidad de alumnos que no provienen del sector donde se encuentra la escuela; sino más bien de poblaciones de más bajo nivel socioeconómico.

Las bajas expectativas que tenía frente al curso se manifiestan en constantes mensajes descalificatorios como previniendo algo esperado.

P: "Hay niños que por cortarlo rápido no lo hacen muy bien"

"Por eso en el dictado les fue mal, porque no escuchan".

"Uds. tienen que ser limpios ... hay algunos que botan la basura en el colegio pero no en su casa ... Acostúmbrense a formar hábitos que los guiarán hasta viejos".

Otros de los aspectos a considerar son las expectativas con que los niños ingresaron a la escuela. No se cuenta con información respecto del tipo de preparación que las familias le dieron a los niños antes de ingresar; tampoco se conoce las expectativas que se formularon los niños. Sin embargo, algunos de estos aspectos pueden inferirse de las observaciones. Los alumnos al comenzar el año escolar transfieren a la maestra de primer grado, la relación que tuvieron con la profesora de Jardín Infantil. La tratan de tía, le piden ayuda, hacen sugerencias, críticas, se paran a mostrar sus trabajos.

Ao: "Tía, mire ¿así?"

Ao: "Tía, terminé ... tía terminé ... tía terminé".

En los primeros registros se observa que los niños son bastante espontáneos; conversan y cantan mientras trabajan, ayudan a sus compañeros, llaman a la profesora desde sus puestos, le piden material, le hacen notar que se ha equivocado.

Las conductas de acercamiento a la profesora son inhibidas explícita e implícitamente; ya sea porque las ignora o les hace ver que deben esperar a que ella pase por los bancos. De esta forma, se estipula que toda interacción debe ser iniciada por ella. Es lo que se observará en el transcurso del tiempo; los niños no harán preguntas, sugerencias, críticas, no pedirán ayuda, ni materiales.

Por otra parte, es fácil advertir que en los primeros registros los niños parecen estar a gusto en la clase. Posteriormente, los niños manifestarán alegría cuando suena el timbre para salir a recreo o para irse a la casa.

La relación que la profesora establece con los niños se centra en llamar la atención y dar instrucciones; a menudo acompañadas de descalificaciones, ironía y amenaza. Esto es producto del estilo de enseñanza y la disciplina rígida que se asocia a ella. De este modo, la profesora estructura un trato distante y frío con los alumnos. A la profesora no le resulta fácil brindar apoyo emocional a los alumnos.

Así, por ejemplo, en una ocasión, la profesora le llama la atención a un alumno. El niño solloza, está a punto de ponerse a llorar. La profesora le dice "Claudio, vaya a lavarse la cara".

En otra oportunidad un alumno comienza a llorar, la profesora se acerca a la observadora y le dice:

P: "Ahí tengo otro problema. No sé qué tiene ese niño, llora por cualquier cosa. Ahí está llorando porque se le rompió la hoja". /Va hacia el niño, le pasa una hoja y le dice:/ "Tome, hdgalo con bastante cuidado".

Esta situación conduce a un progresivo distanciamiento entre los niños y la profesora. Los canales de comunicación se quiebran. Los niños ya no llaman a la profesora para que revise sus trabajos y muestran su temor a equivocarse.

/La obs. le dice a un Ao. que se ha equivocado en su trabajo. El niño borra y dice:/

Ao: "menos mal, me salvé".

Pedro pide permiso para ir al baño. Al regresar camina entre la fila de bancos tratando de mirar lo que han hecho los otros niños.

...

/Llega a su puesto y borra las palabras que ha escrito/.

Pedro le dice a la observadora "No hice nada de esto /muestra cuaderno/ porque no sé leer, sólo la ma, la pa, esas cosas y en el puro silabario".

El temor a hacer cosas indebidas cuyo margen no está claramente explicitado hace que los niños sientan miedo hasta de expresar conductas naturales:

/Manuel Vargas tose varias veces. La P. pregunta "¿Quién tiene tanta tos?" Durante un rato nadie

responde, todos permanecen en silencio, hasta que Arturo dice "Yo". La P. le dice que se cuida. Después de esto, varios niños aprovechan para decir que ellos también estaban tosiendo; entre ellos Manuel. La P. dice: "Ven, aprovechen de cuidarse ahora que van a tener vacaciones de invierno".

Los alumnos al notar algún grado de preocupación frente al hecho se adjudican la conducta; probablemente como un medio de ganarse su estima. Con esto muestran quizás la falta de afecto y su necesidad de él.

Las respuestas frente a este clima son diferentes; algunos alumnos como Roberto se pondrán a llorar por cualquier motivo; porque no entiende o se le rompió la hoja. Otros, como Pedro, saldrán constantemente de la sala y se evadirán de la situación. Cabe preguntarse a qué obedecen estas diferencias, así como su relación con el proceso de adaptación escolar.

Por último, se observa que la profesora tiene un trato diferencial con los alumnos. Existe un reducido número de niños con los que interactúa más a menudo; frente a los cuales se preocupa porque hagan su trabajo y en ocasiones les da algunas explicaciones. Estos niños se sientan generalmente en los primeros bancos, y por sus características parecieran tener mejor nivel socioeconómico que el resto del curso. Por otra parte, existen otros niños con problemas económicos y familiares quienes se sientan más atrás. La profesora se dirige a ellos frecuentemente para llamarles la atención.

Estas diferencias de trato se reproducen en la relación entre los alumnos; quienes suelen marginar a estos niños.

Respecto de Alberto uno de los "alumnos problema", la profesora cuenta lo siguiente:

P: "... Porque él estaba encantado de la vida, y no juega con los otros niños. Porque los niños no hallan a qué jugar con él. Eso llama la atención ¿no? ... Pero con Beto nadie quiere jugar. Yo les he dicho jueguen con él —Es que no sabe jugar, es muy

pavo— me dijeron el otro día. Charlie me dijo: —y además es muy hediondo—, —¿No ve que se pasa haciendo?— los niños dicen. Otro dijo: —Es muy menso—. Dijo uno —no cacha nunca lo que uno le dice—."

Al parecer, la escuela plantea exigencias a las que los niños no pueden responder, lo que produce sensaciones de frustración e impotencia en la profesora. Además, se da un continuo distanciamiento profesor-alumno, la profesora no puede entender lo que ocurre en sus alumnos. Esto le produce agotamiento, impotencia y desesperanza. Por lo cual reaccionará con irritación ante cualquier situación.

P: "¡Quién está molestando con el lápiz, atrás!"

La profesora generalmente se observa molesta y nunca se le vio sonreír.

Por otra parte, la profesora no dispone del tiempo necesarios para hacer su labor más satisfactoria. Ella señala que ha escogido su profesión por lo siguiente:

P: "A mí me gusta porque uno descubre en el niño montones de cosas. A veces converso con, por ejemplo, con Gonzalo. Me gusta a veces conversar con él; aunque da harto que hacer, es odioso, molesto, todo. Pero una conversa con él y descubre cosas, le cuenta cosas".

7. Relación con los Padres y Apoderados.

La relación que establece la profesora con los padres de sus alumnos se da principalmente a través de las reuniones de Padres y Apoderados que se realizan mensualmente.

En general, podemos establecer que las relaciones son asimétricas; los padres tienen escasa participación y se observa cierta tendencia a desvalorizar los patrones culturales de las familias populares.

Durante las reuniones, los padres prácticamente no tienen ningún tipo de participación. Son fijadas por la profesora; ella decide los temas a desarrollar y los momentos en que los padres pueden participar. El comienzo y término de la reunión es determinado por la profesora.

/Al llegar la P. escribe en la pizarra las fechas de las pruebas. Los apoderados se encuentran sentados en sus bancos, permanecen en silencio.

La P. se da media vuelta pasa una hoja al apoderado que está en el primer banco y dice: "Vamos a correr la asistencia, ponen el nombre de los niños y su firma" /.

/La P. se dirige a la presidenta/.

P-Pdta.: "Si quiere informa usted".

Pdta.: [Tienen que entregar los votos de la reina tal como estén, el lunes 11 son los escrutinios. En la semana del niño va a haber igual clase, pero hasta el 4] ... "Las mamás que controlan a los niños del colegio en el consultorio, tienen que ser los que tienen domicilio ... Piden el papel, y lo llevan al consultorio de su domicilio".

La profesora se dirige a los apoderados.

P-Ap: "¿Otra consulta?"

Pdta: "Las cuentas que las mamás no han pagado tienen que ponerse al día . . . No sé quienes son, pero las mamás tienen que saber".

.....

P-Pdta: "La cooperación para la comida"

Pdta: "Sí, la cooperación para la comida"

P-Pdta: "Tallarines nos tocó".

Pdta: "Sí, todos los días tiene que traer".

Como puede observarse la presidenta del curso, habla en la medida que la profesora se lo permita. Asimismo, la profesora le recuerda acerca de qué temas informar. En general,

la intervención de la presidenta es para recordar que se contribuya en aspectos materiales.

Después de esta intervención, la profesora se dirigirá al grupo de padres, por aproximadamente una hora. Durante el transcurso de la reunión, los padres intervienen sólo en dos oportunidades y es para asuntos puntuales, a los cuales, la profesora no da importancia.

Así por ejemplo, la profesora está informando que se abrirán matrículas para primero.

Madre: "¿Para segundo también?"

P-Ap: "Estoy dando la información del primer año".

Al dirigirse al grupo de madres, más que informar se podría decir que advierte, en tono bastante amenazador, los incumplimientos de los niños y que se deberían a la falta de preocupación de sus padres.

P: [Los niños faltan por cualquier cosa.] "El día está nublado, caen unas pocas gotas, viene la mitad del curso. Lo peor es que vienen los niños que tienen buenas notas".

"Algunos niños llegaron muy sucios ... El día lunes es el que vienen mejor, por eso los llamaron adelante y se fueron con comunicación. Tal vez quedó la ropa sucia desde el último viernes".

.....

"Otro problema. El problema del aseo de la cabeza. Yo les he hablado a varios apoderados de la presencia de bichos en la cabeza".

"El otro día revisé y había 9 niños con pañuelos. El resto secándose con los puños".

"Niños con las uñas sumamente sucias . . ." "Las orejas sumamente sucias".

"Respecto a las tareas. Un gran porcentaje viene sin tarea".

"Siempre tengo el mismo problema. Que no traen ni libro, ni cuaderno".

Después de estas amonestaciones la profesora informa acerca de las actividades que se desarrollarán durante la Semana del Niño. Observamos que todas ellas han sido programadas por la Corporación Municipal y la escuela. A los padres sólo se les informa.

Al parecer, los padres al igual que los alumnos no están acostumbrados a tomar decisiones. En la única oportunidad que pueden hacerlo se resisten.

P: "Ese mismo día se va a premiar a la mejor madre. Hagan una elección como ustedes estimen conveniente..."

[Varios apoderados (dos o tres) le dicen a la profesora que ella elija a la mejor madre. Ella tiene que saber].

La profesora permanentemente manifiesta que hay apoderados que rara vez se acercan a la escuela: "Hay padres que vienen el día de la matrícula y después aparecen a fin de año nada más".

P-Obs: "Yo doy cuenta a qui a la dirección, y ahí lo llaman en forma perentoria. Le mandan una comunicación en la libreta y le dan un plazo al padre. Si no se presenta dentro de 48 horas se suspende al niño. Porque en esa forma el apoderado llega inmediatamente acá a la escuela".

Las formas de participación que solicita la escuela de los padres se traduce en una colaboración con el mantenimiento de la infraestructura de la escuela y con materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Yo de algunos padres he recibido bastante apoyo, me han cooperado con material y trabajo de ellos ... Han regalado papel, han regalado estencil ...

Han sacado afuera los trabajos. Vienen a trabajar aquí mismo a la escuela marcando".

Una de las dificultades que encuentran los padres para acercarse a la escuela es la constante petición de dinero o contribuciones con materiales. A la profesora, al no tener un contacto más cercano con los padres, le es difícil percatarse de este problema. Al parecer, para ella estas exigencias son mínimas y fáciles de enfrentar. En esta misma reunión la profesora le dice a los padres:

P: "Hay madres que no he conversado nunca con ellas. No vienen a reuniones. Un apoderado me decía la otra vez que le daba no sé qué venir porque piden plata. Yo nunca he hecho presión. Si los niños piden es por cuenta propia" [para sus necesidades, para dulces]. "A propósito de eso me gustaría que un apoderado pidiera \$ 4 para comprar un sobre para meter la ficha del niño. A propósito de las fichas, no todos los apoderados pagaron los \$ 10 de las fichas" "Los niños fueron hoy todos fotografiados para el libro de clases" . . . "A \$ 30 por niño para las fotos".

....

Por su parte, algunos de los apoderados manifestaron en las entrevistas que no les agradaba ir a reuniones pues pedían dinero y ellos no tenían recursos.

"Las reuniones son buenas porque ... Lo único no más que cuando piden plata, porque yo no tengo. Eso es lo malo".

"He faltado como a dos reuniones no más este año, pero ha sido por problemas así que ... problemas con la directiva y cosas por el estilo, se ponen un poco desagradables; y uno no tiene plata para pagar la cuota y la hacen pasar la vergüenza delante de las demás personas. Entonces, eso es desagradable y prefiero no ir".

Los padres con menores recursos económicos tienen pocas posibilidades de poder plantear sus demandas; generalmente son más sumisos y prefieren no opinar.

"Yo no soy amiga de estar alegando, ni tampoco converso mucho en el colegio. Me preguntan algo, contesto..."

"Yo le dije algo en una reunión y no hubo quórum, nadie hizo caso".

A los padres, dado su nivel socioeconómico se le plantean grandes exigencias materiales. Hay que considerar que la mayoría de los padres son cesantes y muchos de ellos no tienen ingresos. Una madre opina:

"Se dice que en el colegio se está haciendo una olla común. Entonces por qué hacen ese asunto de candidatura a reina. A todos los niños se les pasa un talonario y son cien pesos, nadie compra votos. Entonces, qué pasa, que tiene que responder uno. Después al comienzo de año empezaron con un talonario, que dijeron que las personas que habían pagado su matrícula no tenían que pagar el talonario; y después le mandaron el talonario a todos los niños y era de ciento cincuenta pesos cada uno. La señorita es bien comprensiva en ese sentido. Lo que pasa es que son las mamás ... Bueno, la directiva, no las mamás, que empiezan con esa cosa de hay que pagar esto, que debemos plata para lo otro, que queremos hacer un cóctel. . . y toda la gente no puede hacerlo".

Al parecer la directiva es bastante impositiva. Sería interesante conocer el nivel socioeconómico de sus integrantes y las motivaciones para ocupar el cargo. En este curso no fueron elegidas. Ellas se ofrecieron y posteriormente fueron aceptadas.

Esta situación parece crear conflictos entre las madres.

La imposibilidad de poder contribuir materialmente es interpretada como falta de interés por los niños y por el curso. Una madre opina:

"Yo encuentro que en el curso no hay comunicación con la gente, porque hay gente ... como se dice, algunas se preocupan de los niños, otros no; y cuando hacemos reuniones siempre somos un grupito de mamás que estamos pendientes de lo que pasa en el curso y de las demás como que no pasa ná ... es dejao más bien dicho el curso. No hay comunicación con la profesora por parte de las otras mamás".

8. Relación con la Observadora

A los profesores se les avisó y se les explicó con anticipación que vendría una observadora a la sala de clases. Se les comunicó que se tenía interés en observar el comportamiento de los niños en la sala de clases. La presencia del observador parece no haber interferido en las prácticas habituales de la profesora.

A inicios del año escolar la interacción profesora-observadora es escasa. En la medida que transcurre el tiempo y ambas logran conocerse mejor, las interacciones suelen ser más frecuentes y largas.

La profesora suele conversar con la observadora mientras los niños trabajan. En los casos que no lo hace, se dedica a corregir tareas. Esto hace pensar que de no haber estado, la profesora igualmente no se hubiese relacionado con los niños.

La profesora se dirige a la observadora para comentar las dificultades que tiene con los niños o el curso. Esto revela su necesidad de compartir con otros adultos los problemas que se le presentan. A la vez, que parece indicar que requiere que alguien más justifique al igual que ella el tipo de decisiones que ha tomado con respecto a algunos niños.

Cabe señalar, que muchas de las conversaciones sostenidas en forma casual permitieron obtener información sobre lo que ocurría dentro de la sala de clases. Asimismo, el observador pudo ganarse la confianza de la profesora. Esto permitió que en la única entrevista formal que se hizo, ella se expresara con absoluta honestidad sobre diversos temas.

Por último, es necesario mencionar que durante mucho tiempo la observadora se sintió muy incómoda en la sala de clases. Se dirigía a su lugar de observación y trataba de pasar lo más desapercibida posible. Se daba cuenta que la profesora se molestaba con facilidad por distintas razones y temía hacer algo que la irritase. Por esta razón, la observadora prácticamente no solicitó la cooperación de la profesora durante el transcurso del estudio. Así, por ejemplo, prefirió ir casa por casa para contactar a los padres y realizar las entrevistas. Las observadoras en los otros cursos pudieron citar a los apoderados a través de los profesores.

La percepción de la profesora cambió una vez que se hizo la entrevista. Esto permitió conocer y comprender el contexto en que deben desempeñar su labor los profesores; y por lo tanto, entender su comportamiento en el aula.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

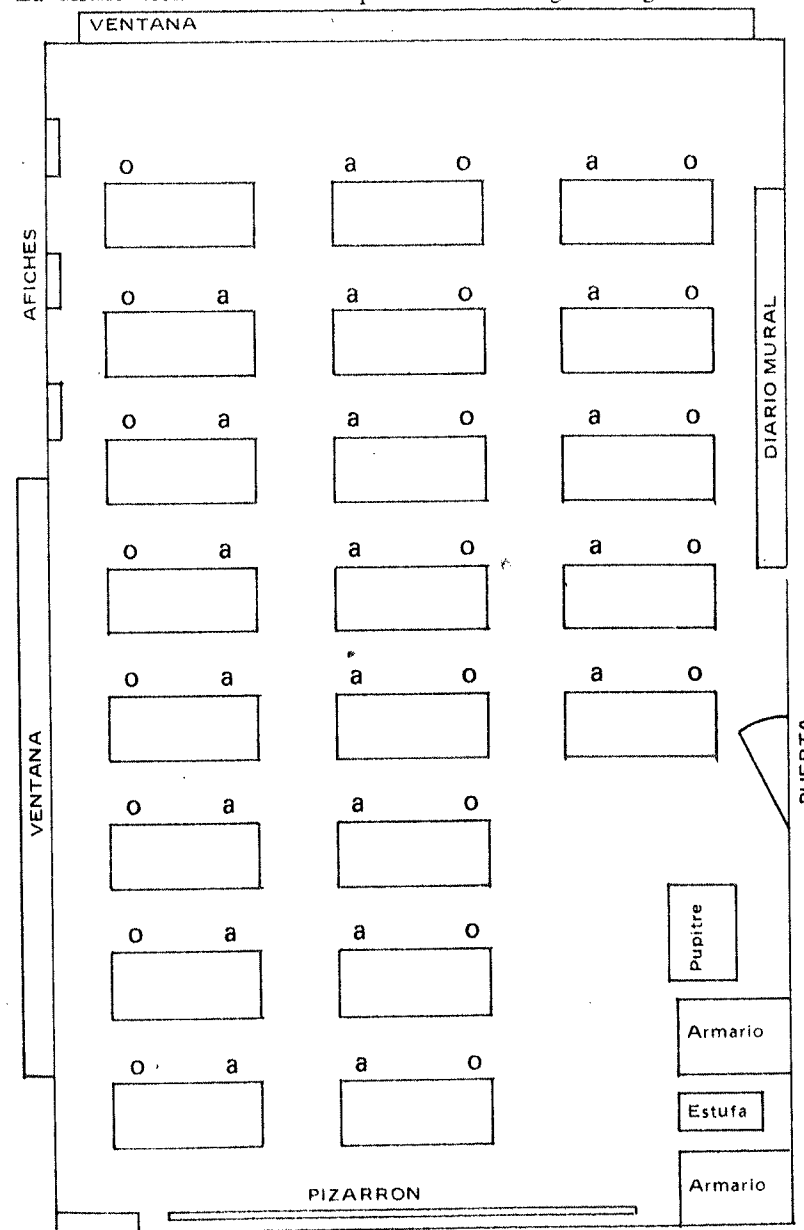
CURSO : 4º A, ENSEÑANZA BASICA
 ESCUELA : MUNICIPAL

1. Características Generales

El 4º A se ubica en el segundo piso del antiguo edificio de la escuela. Ocupa una sala bien iluminada y ventilada, aun cuando es algo pequeña para el número de alumnos.

Los alumnos se distribuyen en tres corridas de bancos bipersonales que dan cabida a los 42 alumnos matriculados. En cada banco se sienta un hombre y una mujer.

La distribución de la sala se presenta en el siguiente gráfico:



En la pared del lado derecho hay un diario mural, un mapamundi y una foto de Bernardo O'Higgins. El pupitre de la profesora está ubicado en un costado, entre los estantes y la puerta (ver gráfico).

La profesora tiene alrededor de 30 años y ha seguido con este curso desde el primer año básico.

En el curso hay 21 hombres y 21 mujeres. Las edades en marzo de 1982 fluctuaban entre 8 años 2 meses y 13 años 3 meses, siendo el promedio de 9 años dos meses. Las familias de los niños pueden considerarse de clase media baja.

La profesora tiene alrededor de 35 años de edad y tiene nueve años de servicio, seis de los cuales han sido en esta escuela.

2. ¿Cómo se enseña?

"Me hacen esto y después lo otro"

Los contenidos y actividades a realizar son fijadas de antemano por los tres profesores del nivel (4º A, B y C).

Las observaciones realizadas durante el año escolar muestran que básicamente las clases son todas muy semejantes en cuanto a la forma de estructurarlas. La profesora de este curso se apega fundamentalmente al texto para transmitir los contenidos.

El proceso se centra en la profesora, siendo ella quien decide lo que se hace, cuándo se hace y especialmente cómo se hace. Las clases se transformarán en rutinarias y los alumnos al cabo de 3 1/2 años con esta profesora han internalizado también este apego por la rutina.

En una clase en que se ha juntado a los alumnos de dos cuartos años (la profesora del curso se encontraba enferma), la profesora pide que saquen el libro de Ciencias Sociales.

P-Ao: "A ellos también les tocaba Ciencias Sociales, pero después matemáticas".

P: "Hacemos Ciencias Sociales ahora y después Matemáticas. Los niñitos de visita saquen lo de Ciencias Sociales y después hago clases de matemáticas".

/Un Ao. se acerca a la P. a decirle que ellos hacen primero matemáticas/.

P: "Me hacen esto y después lo otro".

La profesora determina el tiempo en el que debe transcurrir la actividad. Sin embargo, muestra cierto grado de flexibilidad en este aspecto.

P: "Copien la tarea luego que hay que borrar" /en el pizarrón hay una tarea sobre derivados/.

/La P. le pide a una niña que borre la pizarra/.

A: /en coro/ "No, no, no"

P: "Copien luego que voy a borrar la tarea".

Al parecer, esto tiene como finalidad lograr que los alumnos se apuren y poder pasar a la actividad que sigue.

Se observa que en este curso los alumnos son extremadamente pasivos si se les compara con los otros. Una vez que terminan las actividades que la profesora ha dado, permanecen en sus puestos, algunos conversan o se pasean por la sala, esperando que la profesora dé nuevas instrucciones para comenzar a trabajar. Por otra parte, la profesora debe controlar el tiempo en que se desarrolla la actividad. Los niños las hacen en forma mecánica, rutinaria destinando a veces más tiempo del necesario.

En líneas generales, se ha observado que la profesora no incorpora las sugerencias de los niños para realizar alguna actividad. Por ejemplo, cuando los niños deben clasificar los animales según el movimiento (nadar, caminar, volar), un alumno le dice a la profesora:

Ao: "Señorita, podríamos ver cómo se reproducen"

P: "No, porque ahora estamos viendo estas características".

Si bien la profesora no incorpora la sugerencia, es preciso destacar que este tipo de conductas de parte de los niños es muy frecuente. Los alumnos se limitan a realizar lo programado por la profesora y son contadas las ocasiones en que sugieren algún tema. Se podría pensar que estas conductas se van perdiendo en los niños a medida que avanzan en su escolaridad, debido probablemente a que en general son desestimuladas desde su inicio.

En cuanto a la metodología empleada por la profesora para que los alumnos aprendan los contenidos, se podría decir que apunta fundamentalmente a la memorización de conceptos y clasificaciones.

La primera actividad, al iniciar una unidad, es copiar del texto al cuaderno:

P: "Vamos a marcar el título... marquen hasta animales donde dice esqueleto interno... continuamos entre los invertebrados hasta los procesos que viven /está señalando los trozos que los alumnos deben copiar/.

Ao: "Lo copiamos"

P: "Sí, me copian este poco de líneas para empezar a analizarlo... Título: características de los invertebrados".

La copia se convierte en algo mecánico donde los niños ponen especial énfasis en la forma, ya que es eso lo que después se les evalúa.

/Una Aa. lleva su cuaderno y se lo muestra a la P./.

P: "¿Qué pusiste ahí? ... "Luz y color ... te falta, ¿viste?"

Aa: "Ah, ... esto también"

P: "Sí, hiciste un tremendo enredo ahí"

Una vez que los alumnos han copiado en el cuaderno la materia del texto, la profesora hace preguntas, las cuales son también extraídas del mismo libro.

P: "A ver, vamos aquí, anotamos los animalitos y vimos cómo caminaban y la forma en que lo hacían ... ¿Por qué el movimiento es fundamental para los animales? ... ¿Quién está capacitado para contestar esta pregunta? ... no empiecen a gritar como en la vega".

A: /gritando/ "Yo, yo, yo".

/La P. va señalando a distintos alumnos quienes dan diferentes respuestas/:

"para sobrevivir"

"para cazar sus presas"

"para vivir"

"para comer"

"para llegar a su casa"

"para defenderse"

P: "Tenemos que para el animal es fundamental ... para varias cosas, para cazar, para vivir ... vamos a escribir la respuesta que aparece aquí".

/La P. copia en el pizarrón el siguiente texto del libro/:

¿Por qué el movimiento es importante en los animales?

En los animales el movimiento permite la búsqueda activa del alimento.

Responder las preguntas que aparecen al final de cada capítulo del libro es lo que la profesora asociaría a "analizar". Sin embargo, al elaborar las respuestas no se toman en cuenta los elementos entregados por los niños. Por el contrario, la profesora copia la respuesta que aparece en el libro y que más tarde los niños deberán memorizar. Al respecto nos preguntamos si con esto ¿se está dando a entender que las respuestas correctas son las que se encuentran en los textos y con el lenguaje de los textos?

En ninguna de las clases observadas se ha visto a la profesora dar explicaciones acerca de la materia que se está

enseñando; ni a los niños realizar preguntas al respecto. Las preguntas que hacen los niños se refieren generalmente a asuntos de forma, tales como "¿En la otra hoja?", "¿Nos saltamos una línea?"

La profesora aparece reforzando esta preocupación por la forma.

P: "Recuerden de hacerla (la tarea) separadita, una palabra con varios derivados"

P-A: "Los dibujos son pintaditos ... La gente los hizo, pero sin ninguna gracia ... Se ven muy feos".

De este modo el aprendizaje se transforma en un proceso pasivo, pues los niños son meros recipientes de contenidos. Asimismo, el aprendizaje es puramente verbal, los niños no manipulan la realidad para conocerla. Se les habla, por lo general, de objetos y fenómenos que no pertenecen a su ambiente habitual. Se les pide que clasifiquen animales que lo más probable es que nunca los hayan visto como la centolla o las ostras. Esto nos lleva a pensar que el aprendizaje resulta desmotivante. Es frecuente que en la clase los niños se paren de sus puestos y/o conversen con sus compañeros. Lo contrario sucede en una clase en que por iniciativa de uno de los alumnos, los niños examinan un pingüino embalsamado. En esa clase los niños observaron durante largo rato el pingüino mostrándose excitados y curiosos.

Por otro lado, el aprendizaje se hace bastante lento. La profesora ha pasado cerca de dos meses enseñando los vertebrados e invertebrados y a clasificar a los animales según tamaño, color y cubierta corporal. Cada cierto tiempo hace "repasos".

P: "Ahora vamos a hacer unos ejercicios con la materia que hemos estado viendo" [escribe en el pizarrón].

Cuestionario

a) Nombrar algunos grupos de invertebrados.

b) Clasifique los siguientes animales considerando, tamaño, extremidades, color, cubierta corporal. (Animales, mosca, araña, jaibas, centollas, alacranes, almejas, ostras).

P: "Tienen que responder esas preguntas que son de lo más fáciles y que ya las vieron en la prueba. Así que no me vengan a hacer preguntas tontas aquí".

Los repasos tienen la función de asegurar y facilitar la memorización de los contenidos, pues los alumnos deben repetir actividades que ya se han hecho en otras clases.

La profesora al dar las instrucciones no se asegura que todos los niños estén atentos, por lo cual al tener que realizar la actividad se paran frecuentemente a preguntar qué es lo que deben hacer.

P: [mostrando el libro] "Me hacen esto primero y después lo otro ... Shtss, shtss ... [mientras se pasea por la sala] ¡Hay demasiada bulla, jóvenes!".

Ao-P: "¿Srta., después hacemos el dibujo?"

P: "Ahora escriban".

[La P. se sienta en su escritorio. Una Aa. se dirige a ella para preguntar nuevamente si debe copiar primero y dibujar después].

La profesora, una vez que da las instrucciones, se sienta en el escritorio, rara vez pasa por los bancos supervisando el trabajo de los niños, son éstos los que se dirigen a ella a mostrar sus cuadernos. El hecho que sea la profesora quien define lo correcto o incorrecto genera en los alumnos una dependencia hacia ella. Los niños deben acercarse constantemente a verificar si lo que hacen está bien o no. La mayoría de las veces, las preguntas se hacen en relación a la forma.

P: "Vamos a escribir la respuesta que aparece..."

Ao: "¿en la otra hoja?"

P: "Sí"

Aa: "Nos saltamos una línea?"

P: "Sí, en la otra línea"

Es necesario señalar que no todos los niños se dirigen a hacer preguntas, siendo más frecuentes que sean los hombres. Tal vez eso se deba a la opinión que manifiesta la profesora hacia las niñas:

“Tengo algunas niñas inteligentes, pero no tanto como los hombres”. En algunas oportunidades se observa que algunos alumnos le piden ayuda a sus compañeros y cuando no están muy seguros de la respuesta otorgada, se dirigen a la profesora.

/José se da vuelta y le dice a la P./

“¿Qué es el animal centolla?”

/La P. sin levantar la vista del libro dice:/

“animal parecido a la jaiba”

/José repite a su compañera/

“animal parecido a la jaiba”

Por último, nos parece que una vez que los profesores adoptan una rutina se apegan a ella mecánicamente, utilizando los mismos procedimientos en todas las situaciones de aprendizaje, aun cuando sea difícil con ello obtener los resultados esperados. De este modo, para el área de desarrollo moral y formación de hábitos la profesora hace lo siguiente:

/La profesora les pregunta a los niños si saben por qué se celebra hoy el día de la madre. Los niños dan diversas respuestas:/

– “Porque nos dio la vida”

– “Porque nos dio el alimento”

– “Porque nos cuida”

– “Gracias a ella vimos la luz”.

/La P. resume las diversas ideas entregadas por los niños; luego escribe en la pizarra/.

Semana del Niño

Lunes 18: Día de la Madre.

Es el día dedicado al ser más importante de nuestra

vida. La madre que es la persona que nos dio la vida, cuidados especiales cuando nos encontramos enfermos, ternura, cariño, dedicación, apoyo y consejos en nuestra vida y guiarnos por el camino correcto.

Los A. sacan un cuaderno donde hay anotados trozos relativos a festividades; como por ejemplo día del anciano, allí anotan lo que está escrito en la pizarra.

3. Disciplina

Al analizar el comportamiento de los alumnos en cuarto año, observamos que éstos han desarrollado las habilidades necesarias para adaptarse a un sistema de trabajo intenso y rutinario.

Los alumnos parecen aceptar en forma natural el tipo de aprendizaje que impone la escuela, sin oponer resistencia.

Los alumnos permanecen en sus puestos, distribuidos en filas frente al pizarrón. Ocupan gran parte del tiempo, copiando contenidos del pizarrón o del texto.

En forma ocasional aparecen conductas cooperativas. Casi siempre se limitan a repetirse unos a otros las instrucciones de la profesora cuando no son suficientemente claras. En ciertas oportunidades, estas formas de cooperación reciben un llamado de atención por parte de la profesora.

P-Ao: “A Ud. lo tengo trabajando solo, no con la Paty”.

Por otra parte, los alumnos acatan el rol autoritario que sustenta la profesora. Ellos obedecen rápidamente sus órdenes. De este modo, la profesora no tiene dificultades para lograr la disciplina requerida al inicio de las clases. Por lo general, los alumnos entran a clases, se sientan en sus puestos y

continúan con la actividad que estaban realizando. En las ocasiones en que los alumnos se encuentran más indisciplinados, basta que la profesora llame la atención una sola vez.

P-A: 'Shtss, shtss ... Hay demasiada bulla jóvenes ... Antonio siéntate ... Hay gente que todavía no pone ni siquiera el título'.

...

P-A: "Parece que voy a mandar gente al patio a trotar a que se les pase toda la energía que tienen"

A: "Nooo"

P: "Cállense entonces ... mala costumbre estar todo el día con la boca ..."

Por otra parte, no es necesario llamarle constantemente la atención al mismo alumno durante la clase para lograr que éste trabaje.

La profesora de este curso no impone una disciplina rígida, para ella lo importante es que los alumnos realicen las actividades que ha fijado. Por lo cual, durante las clases los alumnos se paran frecuentemente de sus asientos o conversan con sus compañeros. Sin embargo, la profesora en forma ocasional llama la atención cuando los alumnos no trabajan.

P-Aa: "Judith, sería bien bueno que escribiera"

P-Ao: "Juan Sanhuesa, ¿está escribiendo?"

En aquellos casos en que los alumnos van demasiado atrasados o se pasean por la sala durante largos ratos, la profesora reta o descalifica a los niños.

P-Aa: "Usted de nuevo y después está con señorita no borre, señorita aquí y señorita allá. Todavía no termina la tarea de castellano. ¡guarde el cuaderno de castellano! Estamos en ciencias naturales"

P-Aa: /que se pasea por la sala/ "¡Siéntese! ¿Que está de inspectora?"

Al parecer, para la profesora es lícito que los alumnos conversen si han terminado su trabajo.

Cabe señalar que la profesora en forma permanente debe ejercer presión para que los alumnos se dediquen a trabajar y terminen rápidamente. Para ello, suele decir frases como las siguientes: "Están listos, ya pues apurarse". Otra forma de lograr que los niños trabajen, cuando existe demasiado desorden, es anunciar que borrará la pizarra.

P-A: "Ya, voy a borrar para hacer la otra".

Por otra parte, el hecho de que la mayoría de los alumnos no trabaje constituye para la profesora una señal de que debe dar por finalizada la actividad y pasar a la siguiente.

/En la sala hay un murmullo permanente, sólo ocho niños copian, cuatro están parados y el resto conversa con sus compañeros/.

Varios alumnos se acercan a la profesora y le muestran sus cuadernos.

P-A: "Ya contestaron la letra a. Ahora veamos la letra b. Abran los libros".

En forma ocasional utiliza la descalificación. Esto tiene como función encausar el comportamiento y la adscripción a las normas, en la medida que los alumnos son valorizados por su buen comportamiento.

P-Aa. "Tan señorita que eras tú y te estás poniendo pelusona".

P-Aa: "A usted no le digo nada, todo el tiempo se lo pasa volando la floja".

Por otra parte, la profesora en algunas situaciones suele usar el castigo físico. Esto ocurre cuando la conducta del niño promueve desorden en el resto del curso, o la indisciplina es demasiado generalizada.

/Camilo se para y comienza a gatear entre los bancos, los niños se ríen. Lorenzo está agchado tratando de recoger un lápiz.

La P. deja de escribir, se dirige a Lorenzo y le tira el pelo. Camilo ha ido a sentarse rápidamente a su banco/.

En otra ocasión en que hay bastante desorden en el curso un niño grita: "Aquí hay varios niños que están jugando como rana".

P-A: "Tengo un remedio para los que juegan como rana".

La utilización del castigo físico, al parecer, cumple también el papel de reafirmar el rol autoritario del profesor. Este se explica generalmente cuando existe un desconocimiento de la autoridad del profesor.

/La profesora ha salido de la sala. Alex y Raúl se ponen a pelear. La profesora al entrar los sorprende, trata de separarlos, pero los niños continúan pegándose. Una vez que logra separarlos les da una cachetada a cada uno/.

P-Aos: "¿A ustedes qué les pasa?"

/La P. deja a los dos alumnos castigados, de pie en un rincón, uno a cada lado del pizarrón/.

Por otra parte, las normas no requieren ser explicitadas. La profesora al llamar la atención hace referencia a ellas en forma implícita, usando frases como las siguientes:

*"¿Terminó? Bueno, entonces" ... "Bonito ¿no?"
/a dos alumnos que conversan/.*

Por último, cabe señalar que la profesora delega parte de su poder en algunos alumnos quienes suelen mostrar una mayor aceptación a las normas de la escuela. Este es el caso de,

por ejemplo Ignacio. El es uno de los alumnos más "ordenados" y "aplicados" del curso, quien frecuentemente acusa a sus compañeros. De este modo, ayuda a la profesora a vigilar el comportamiento de los niños.

Ignacio-P: "Señorita, mire a la Mónica"

P: "¿Qué le pasa a la Mónica?"

Ao: "Pasa puro mirando para atrás porque todavía le falta la tarea".

4. Relación Profesora-Alumnos

En este aspecto se ha logrado observar la relación que establece la profesora con algunos niños individualizados. Hemos escogido aquellos alumnos que en alguna medida representan a ciertos tipos específicos por el rol determinado que asumen en la sala de clases. Es así como se identifica al "mateo" o estudioso, al "flojo", al "chupamedias", y al "tímido", entre otros. Intentaremos describir la conducta que adopta la profesora frente a cada uno. El objetivo no es llegar a profundizar, sino más bien tratar de abordar muy someramente un aspecto que nos pareció interesante en este curso.

Antonio

Es el presidente del curso. Se sienta en el tercer banco, frente a la profesora. Pareciera ser bastante inteligente y despierto. No se ha observado al niño pararse de su asiento. Generalmente hace su trabajo en la sala de clases, discutiendo, a ratos, con su compañera de banco. Jeannette a menudo lo acusa a la profesora, pues Antonio no se atiene rigurosamente a las instrucciones. La profesora le llama la atención en voz alta, ridiculizándole.

Jeannette: "Srta. el Antonio está aquí escribiendo con lápiz pasta".

P: "Sí, como tiene tan linda letra. . . las patas de gallo. . . /La P. y los A. se ríen/ . . . parece un gallinero".

En otra oportunidad Jeannette y Antonio discuten:

J: "Por qué no te callai"

*A: "Sabí, que me estai cayendo bomba. . .
¡Srta!"*

P: "¿Qué quiere guagua, se le cayó el chupete?"

/Los A. se ríen/.

Al parecer, Antonio responde frente a esto molestando a Jeannette. Se ha observado varias veces situaciones como las siguientes:

/Antonio le hace burla a Jeannette/.

A: "Te vigilan, te vigilan"

J: "Te da pica, pica"

Frente a esto Jeannette muchas veces lo acusa logrando que la profesora rete a Antonio.

*P: "A Antonio le gusta molestar a sus compañeros,
después se queja".*

Antonio, por lo general, no se para de su puesto a mostrar sus trabajos o hacer preguntas a la profesora. En algunas ocasiones ha intentado conversar con ella no obteniendo respuesta.

/Antonio se para, le dice algo a la P. Se ríe/.

/La P. no lo mira y sigue leyendo el libro/.

/Los alumnos deben hacer una clasificación. Hace un rato un Ao. ha sugerido hacerla atravesada en el cuaderno./

Ao: "¿Acostados la hacemos señorita?"

P: "Bueno"

Antonio-P: "Señorita, vay a hacer acostados ... acostados los ..."

*P: /levanta la vista del libro/ (en tono molesto)
"¡hágalo!"*

En ciertas oportunidades, la profesora pareciera no creer en lo que dice Antonio.

/La P. le pregunta al tesorero si Antonio ha pagado las cuotas/.

Antonio: "Sí, la pagué".

P: "¿Seguro? /revisa el cuaderno/ "A ver, está todo hasta el mes de abril".

En otra oportunidad:

P-Antonio: "¿Y qué vamos a hacer con tu bono?"

Antonio: "Vamos a tener que tirar la plata no más"

P: "¿Cómo? Pero qué pasó Antonio" (molesta).

Antonio: "se le perdió a mi papá" ... 'Le entraron a robar a la máquina ... (el bus) ahora no anda trabajando porque le robaron el padrón también'

/La P. se encoge de hombros y sigue trabajando/.

/Luis Soto se acerca a la P. y le dice:/

"Señorita pásele otro bono para que lo venda".

P: "Si no pudo vender uno, menos va a vender otro".

Luis: "Pero si se le perdió"

P: "Ah, se queda así no más"

La profesora opina lo siguiente de Antonio:

[El Antonio me dio unos problemas terribles el año pasado, por eso lo tengo aquí al frente mío. Lo que pasa es que el año pasado se le murió la mamá y él la vio. La mamá murió de cáncer; se le cayó el pelo, estuvo muy mal. A Antonio le dio por faltar a clase y no hacía nada. Una profesora que estaba aquí haciendo la práctica el año pasado, le buscó por el lado bueno, le hacía cariño, le aconsejaba. Ahí estuvo un poco mejor. Después esta profesora se fue y seguía portándose mal. Así que yo dije "si no dio resultado por la buena, tendrá que

ser por la mala". Llamé al papá y le dije o se ponían firmes o este niño se iba a ir para cualquier lado. Así que a pura cachetada limpia lo doblegué. Ahí se enderezó, ahora le dí la presidencia y ya ahí arribó más, no mucho, pero para haber llegado con puros insuficientes.]

Victoria

Se sienta en el segundo banco de la fila que está junto a la puerta. Es una niña que casi no interactúa con los otros niños. No se le ve conversar o jugar con sus compañeros.

La profesora constantemente le llama la atención. Así por ejemplo, se ha visto en reiteradas oportunidades que la profesora reta a Victoria cuando hay desorden en la clase, no quedando claro para la observadora si ella conversa con alguien mientras otros niños están de pie y se pasean por la sala.

[Varios niños se pasean por la sala y casi todos conversan con sus compañeros de banco].

P-Victoria: "¿Victoria, anotó? Yo voy a borrar la pizarra y Ud. tiene el título no más, todavía".

...
[Victoria, al parecer, le pide lápices a su compañero de banco. Varios A. conversan].

P: "¿Qué te estás consiguiendo Victoria, si tú tienes cosas ahí"

Aparece un trato diferencial con Victoria, se le llama la atención con mayor frecuencia que a otros alumnos.

P: "¿De quién es este cuaderno? [muestra]. Pregunto, porqué no tiene nombre".

Victoria: "mío señorita"

P: "Y Ud. no le puso nombre, que tenemos que estar adivinando (molesta).

P: "¿Y éste de quien es?" [muestra].

Aa: "mío señorita" [La P. se lo entrega sin decir nada].

...

[La P. levanta la cabeza del libro y dice:]

P: "Victoria ¿por qué no escribes?"

V: "Ya terminé"

P: "Por eso te pones a conversar ... ¿sin ninguna falta de ortografía? ¿Por eso te pones a conversar?"

[La Aa. se para de su asiento, le lleva el cuaderno a la P., quien lo mira durante un largo rato. Luego dice:]

P: "Esa no es una e, es una o".

A veces también se le ridiculiza:

Victoria-P: [acercándosele] "¿Qué es la cintolla?"

P: "Centolla, será".

La P. y otra Aa. se ríen. Victoria sólo sonríe en forma confusa].

V: "¿Qué es?"

P: "Dónde lo clasificamos, ya lo hicimos".

Aa: "Ah, yo sé lo que es"

P: "Déjela no más, si de pura volada pregunta".

...

[La P. pasa por los bancos revisando trabajos. Al pasar junto a Victoria le dice: "Oiga señorita, estamos en los invertebrados, eso ya lo pasamos... [se dirige al curso] 'Tan volada la Victoria, tan volada, si parece que anda por las galaxias'.

Judith

Se sienta en la fila del medio, en el 5º banco. La mayoría de las veces Judith tiene la boca fruncida, se golpea con el lápiz en la cabeza. Da la impresión de estar a disgusto.

Judith se para con mucha frecuencia de su puesto, cuando está sentada juega con el lápiz, mira para todos lados, sólo a ratos escribe.

La profesora opina:

"Judith es flojonaza, hay que extraerle los conocimientos con pinzas".

La profesora le llama constantemente la atención para que trabaje.

*P: "Ya pues Judith, siéntese no se dé más vuelta"
/La Aa. está de pie y camina por la sala, mientras la P. hace preguntas al curso/.*

P: "Judith, tráigame el cuaderno".

J: "Voy en el puro título no más ... es que ella me dijo que me olorosara la mano".

P: "Yo le dije que lo viera, no que lo tomara".

Esta alumna rara vez acude a hacerle preguntas a la profesora acerca de las actividades que debe realizar. Las veces que lo hace, la profesora le llama la atención pues va muy atrasada.

Judith: "¿Señorita, los animalitos aquí y los órganos aquí?" /mostrando el cuaderno/.

P: "Ud. de nuevo y después está con 'señorita no borre, señorita aquí, señorita allá'. Todavía no termina la tarea de castellano..."

Judith es frecuentemente el blanco de las bromas de sus compañeros. Además, éstos se comportan agresivamente con ella, a lo cual ella responde en la misma forma.

Ao: "Señorita, le pusieron una a; ahora dice chancha".

P: "No importa sexo"

/Judith que es gordita se pone a llorar/.

P: "Pero si no le dicen a Ud."

Ao: /grita/ "Porque le dicen chancha a la chancha".

/Otro Ao: imita el llanto de Judith/.

/Varios A. se ríen, la P. sigue escribiendo mientras Judith sigue llorando/.

Pablo

Se sienta en el primer banco de la fila que está frente a la profesora. Es uno de los niños que ella considera entre los líderes del curso y a quienes "debe frenar al tiro".

Pablo constantemente hace preguntas a la profesora, acerca de las actividades que debe realizar; las cuales son siempre respondidas por la profesora.

Pablo: "¿Tenemos que hacer esto?" /mostrando el libro/.

P: "Sí, el sistema solar".

El alumno también realiza preguntas acerca de aspectos formales:

Pablo: "¿Puedo hacerlo así?" /Pone el cuaderno de costado/.

P: "Bueno, acostadita, para que le quede grande, bonita".

Pablo, al parecer, intenta demostrar a la profesora que es un alumno que se preocupa de realizar bien su trabajo. Esto, por las constantes preguntas que hace acerca de cómo hacerlo, y en algunas ocasiones pide autorización para hacer más de lo que se le pide.

Pablo: "Señorita, se pueden dibujar las tres"

(se refiere a las tres arañas)

P: "Si quiere dibuje las tres".

Asimismo, el alumno da constante información a la profesora de cómo está realizando la actividad. Le muestra el cuaderno y pide que le revise las tareas.

Pablo: */muestra su cuaderno/ "Srta., ahí"*

P: *"Sí, eso no más"*

/Luego Pablo le cuenta a la P. que le está haciendo unas rayitas a la mariposa/ "porque tienen unas cositas así como negras".

La profesora siempre le revisa sus tareas con atención; encontrándolas correctas. En algunas ocasiones se las revisa sin que el alumno se lo pida.

Pablo: *"¿el que hace el N° 1 situe con el 2?"*

P: *"¡Claro!"*

/La P. toma el cuaderno, lo mira y se lo pasa/.

En diversas oportunidades, Pablo hace ver a la profesora que él es "buen alumno".

P-A: *"Ya sabemos que los vertebrados tienen vértebras y los invertebrados no tienen vértebras. Ahora vamos a ver los insectos".*

Pablo: *"Yo eso me lo sé, eso es lo que me estaba estudiando en la casa".*

/Agrega varias cosas acerca de los insectos. . . . como por ejemplo, que tienen alas y que las antenas le sirven para comunicarse/.

Además, algunas veces Pablo se ha quedado en la sala haciendo tareas mientras los otros niños salen al patio.

Las interacciones más frecuentes de Pablo con la profesora están relacionadas a contenidos académicos. Sin embargo, en algunas ocasiones el alumno acude a contarle cosas que le han sucedido en los juegos, o en los viajes que ha realizado con su padre.

El niño generalmente suele permanecer sentado en su banco concentrado en su trabajo, sólo una vez se la ha visto hacer desorden y en estos casos la profesora lo ha ignorado. Esto fue cuando los niños estaban examinando un pingüino

embalsamado. Al tocarle el turno a Pablo, éste lo tomó e hizo como que le picaba en la cabeza a una compañera. Varios niños se rieron. La profesora continuó trabajando en su pupitre.

Al leer los registros, no aparece que la profesora haya llamado la atención a Pablo. Sí se observan actitudes congraciativas de él hacia la profesora.

Andrea

Se sienta en el primer banco de la fila junto a la ventana. Ella es una de las alumnas que pertenecen a la brigada de seguridad. La profesora le pide ayuda constantemente: borrar el pizarrón, que le preste su libro, etc., a lo que ella acude solícitamente. Al parecer, borrar la pizarra ha sido una función que le ha sido asignada, pues la profesora no necesita decirle directamente a ella que lo haga.

P-A: *"¿Estamos listos para borrar?"*

Alg. A: *"No, no".*

P: *"Ya, borre no más" /Andrea se para y comienza a borrar/.*

Pareciera que el realizar estas tareas otorga cierto status en el curso; pues a veces algunos niños le piden a la profesora borrar la pizarra. Asimismo, las pocas veces que Andrea no borra, se queda observando.

/La P. se para de su escritorio y comienza a borrar la pizarra. Andrea se acerca y le dice:/

Andrea: *"Señorita, no borra bien"*

P: *"Sí, borra muy bien".*

/Andrea saca un trapo del estante y dice:/

Andrea: *"Con el palo borra mejor" /borra un poco/*

/La P. se ríe y le pide a la niña de la segunda fila que borre. La Aa. lo hace y Andrea se queda parada mirando/.

A veces Andrea ofrece su ayuda sin que la profesora se la pida.

/Andrea se para de su asiento, con las manos en los bolsillos. Se acerca a la P./

Andrea—P: “Srta, dónde dice animales. . .”

P: [antes que la Aa. termine:] “Claro, esos animales hay que clasificar”.

Andrea: “Sí, pero tiene un paréntesis al comienzo y al final no tiene ¿Se lo pongo?”

P: “Ya”

...

/La P. dibuja una mariposa en el pizarrón, dos Aos. le dan a entender que es fea/.

Camilo: “Oh, la mariposa”

Enrique: “¿Señorita, se la dibujo?”

Camilo: “Yo creía que era un saltamontes”.

(Se refiere a la mariposa).

Andrea: “¿Señorita que le quedó bonita!”

P: “Gracias Andrea”.

Además, Andrea pareciera tener una actitud de cooperación frente a las dificultades de la profesora. Así por ejemplo, en una ocasión dos alumnos discutían por la pertenencia de una goma. La profesora no sabía cómo resolver el conflicto. Andrea se paró de su asiento y le sugirió que mirase las iniciales de la goma. Esto permitió que la profesora identificara a su legítimo dueño.

En algunas ocasiones Andrea se ofrece para hacer más trabajo del que le ha pedido la profesora:

/La Aa. pregunta a la P. si puede hacer más ejemplos de los que ya hay en la pizarra. La P. le contesta que sí/.

La profesora muestra preocupación porque la alumna realice su trabajo. A veces le da indicaciones o le llama la atención, pero sin usar un tono amenazante.

P: “Siéntese Andrea. Ponte derechita para que no te salga mal la letra”.

En las dos oportunidades que la profesora le ha llamado la atención, los otros alumnos aprovechan para intervenir.

/Andrea se pasea por la sala/

P: “siéntese, ¿está de inspectora?”

Ao1: “¿Siéntese!”

Ao2: “¿Inspectora!”

Ao3: “Inspectora, ¿qué pasó en Argentina?”

Cabe señalar que todas las veces que la profesora le ha llamado la atención o le ha dado sugerencias, Andrea las ha acatado rápidamente.

Suele conversar bastante a menudo con la profesora.

Andrea: “¿No es cierto que la centolla es medio rojita?”

P: “Sí”

Andrea: “Ah, y son bien ricas”.

/Andrea vuelve a su asiento y le dice a Oscar, su compañero de banco:/

“¿Viste, viste!”

Ignacio

Se sienta en el tercer banco de la fila junto a la ventana (la más alejada de la profesora). Está considerado como uno de los buenos alumnos del curso.

Ignacio generalmente realiza las actividades señaladas por la profesora. La mayoría de las veces permanece sentado en su puesto y rara vez se lo ve conversar con su compañero de banco.

La característica por la cual la observadora tiende a fijarse en este alumno es que constantemente está acusando a sus compañeros.

Ignacio: "¡Están tirando un lápiz aquí, Srta.!"

P: "Las cosas se pasan, no se tiran..."

"¿Quién fue el mal educado que hizo eso?"

Ignacio: "Jorge Pinto".

P: "Ah claro, el Jorge Pinto".

La profesora casi siempre responde a las acusaciones de Ignacio. En algunas ocasiones los alumnos reaccionan agresivamente frente a él.

Ignacio: "Aquí hay varios niños que están jugando como rana".

P: "Tengo un remedio para los que juegan como rana".

Alg. A: (alrededor de 15) /gritan/ "Espinita, espinita".

Ao: /gritando/ "Espinita ... no te vayan a pegar a ti no más".

Las interacciones más frecuentes de Ignacio con la profesora son siempre para acusar a alguien. Sin embargo, a veces se dirige a ella para mostrarle sus tareas o hacerle preguntas, las que la profesora siempre responde:

/La P. pasa por los bancos revisando la tarea de Ciencias Naturales/.

P: "Los dibujos son pintaditos ... la gente los hizo, pero sin ninguna gracia ... se ven muy feos", /se sienta en su escritorio/ Ignacio se para de su puesto y le muestra la tarea a la P./.

Ignacio: "Mire, Srta."

P: "¿Lo hizo Ud.?"

I: "Sí"

P: "Muy bien".

De las observaciones realizadas puede desprenderse que la relación de la profesora con los alumnos está determinada por la imagen que tiene del alumno y por la actitud de éste hacia ella. Pareciera importante profundizar qué

es lo que incide en la imagen que la profesora se forma de cada alumno y el por qué y cómo se van adoptando los diversos roles que los alumnos representan en la sala de clases.

5. Relación Profesora-Observadora

La profesora presenta al curso a la observadora como 'la señorita que viene a ver a los niños y que deben portarse bien'. Al parecer, la visita ha sido anunciada con algunos días de anticipación, ya que durante el primer día de observación un alumno le dice a la profesora algo acerca de los "acuerdos del otro día". Ella responde: "Hay que portarse mejor cuando hay visita".

La profesora ha mostrado en todo momento una actitud cálida y afectuosa con la observadora; le ha indicado que se siente donde le acomode. Desde un comienzo, no pareciera afectarle la presencia de la observadora. Al releer los registros en forma cronológica no es posible detectar un cambio. En ciertas oportunidades suele conversar con la observadora.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 4º B, ENSEÑANZA BASICA
ESCUELA : MUNICIPAL

1. Características Generales

El 4º B está ubicado en el local central de la escuela. La sala es de tamaño adecuado, con grandes ventanas que dan a un sitio vacío vecino a la escuela. Al entrar a la sala nos encontramos con un estante a un lado, y el diario mural a otro. Al fondo, el escritorio del profesor, una puerta y dos pizarrones, uno a cada lado de ésta. Esta puerta da acceso a otra sala, por lo que permanentemente circula gente. En la pared hay

afiches, un mapa y el esquema del cuerpo humano. Los bancos son bipersonales y están distribuidos en tres filas.

El curso tiene 44 alumnos matriculados, 15 hombres y 29 mujeres. Al final del año vemos que sólo una alumna se ha retirado, debido a cambio de domicilio.

La mayoría de los alumnos provienen de la misma escuela. La edad promedio de éstos, en marzo de 1982, es de 9 años, 3 meses, siendo la menor de 8 años y la mayor de 11 años, 1 mes.

Los padres de los alumnos pertenecen a la clase media baja, aunque se observa un claro deterioro de las condiciones económicas durante los últimos años. Son numerosos los padres que se encuentran sin trabajo.

El profesor es hombre y tiene alrededor de 40 años y este es el primer año que hace clases en esta escuela. Tiene siete años de servicio, cuatro de los cuales los hizo en una escuela rural. Estudió Pedagogía Básica en la Universidad de Chile.

2. ¿Cómo se enseña?

Las clases son iniciadas por el profesor, mediante una instrucción acerca de lo que se va a hacer, pero, generalmente, estas instrucciones son interrumpidas por alguna acotación o llamado de atención a los alumnos. Por lo tanto, se empieza la actividad sin que los niños tengan muy claro qué es lo que se pretende hacer.

Así, por ejemplo, se inicia una clase de la siguiente forma:

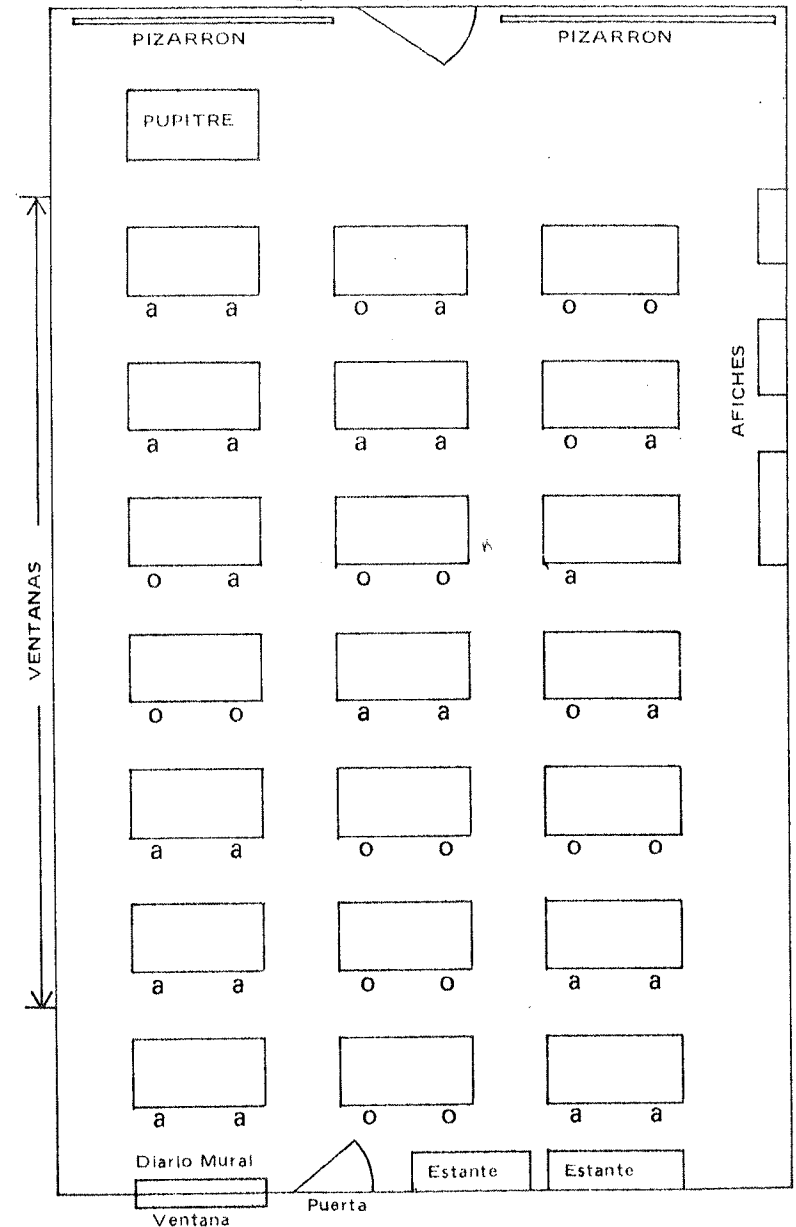
P: "A ver jóvenes, escuchen lo que vamos a hacer hoy".

/Luego pregunta algo sobre una niña, sobre quién hizo algo/.

Varios Niños: "Loreto".

P: "Ya, las notas de Artes Plásticas, yo se las voy a

La distribución de la sala puede ser graficada de la siguiente forma:



poner en cada trabajo. No van a tener prueba acumulativa. A ver, pásenme un libro de Castellano. En esta clase..."

/El profesor interrumpe lo que va a decir para hacer callar a algunos niños/.

P: "A ver, van a sacar el block de dibujo ¿cuáles son los colores cálidos?"

/Varios niños levantan la mano/.

P: "Jacqueline".

La niña no contesta, algunos niños conversan.

P: "Silencio, ¿González?"

Aa: "Rojo, amarillo, naranja".

P: "Y los colores fríos?"

/Los niños contestan en coro/.

P: "El negro y el blanco son para combinar".

/El profesor habla sobre los colores cálidos/.

P: "Hemos hecho en las clases pasadas cómo es el atardecer, cómo es el sol, cómo es el mediodía".

"A ver, ahora Carvajal va a leer como un cuento".

Cuando los alumnos inician la actividad, el profesor revisa algunos trabajos para comprobar si los alumnos han entendido o no y les vuelve a explicar a aquellos que no han comprendido. Ejemplo:

/—El profesor toma una cartulina y se la muestra al curso/.

P: "A ver ésta, éste es el ancho y éste es el largo, aquí 20 centímetros y aquí 40 centímetros. Ya, ahora ¿quién no entendió?"

/Los niños no contestan. El profesor se acerca a algunos bancos de la fila 1 y 2, en las primeras hileras y les explica nuevamente/.

Generalmente, son varios los alumnos que se paran y se

acercan al profesor a pedirle nuevamente una explicación y/o a pedirle ayuda. El profesor atiende todas esas demandas.

/Una alumna le pasa una cartulina al profesor, él va a su escritorio y con la regla mide y le marca los cuadrados mientras la alumna se queda a su lado. El profesor en su escritorio va explicándole a los niños que se le acercan. Profesor empieza a recorrer fila 2, un niño lo interrumpe y le explica a él, luego va a su escritorio a explicarle a otro alumno/.

Con respecto a este punto, llama la atención que algunos alumnos permanentemente solicitan explicación y ayuda del profesor, fundamentalmente las mujeres; y unos pocos niños trabajan absolutamente solos, aunque se nota que de vez en cuando tienen dificultades.

Así, por ejemplo, en una clase de Artes Plásticas, donde los alumnos deben hacer un cubo, sucede lo siguiente:

/Ao de la fila 2, último banco, termina su cubo y lo pega sin haberle pedido ayuda al profesor, tampoco se paró de su asiento/.

/Una alumna que está en su mismo grupo recién está haciendo las rayas en su cartulina. Su compañero de banco tiene cortado el cubo, trata de armarlo, pero no le queda bien. Sin pedirle ayuda a nadie lo arma y lo desarma, sin quedarle bien ajustado/.

/Un grupo grande de alumnas están con el profesor en su escritorio y éste les va haciendo las rayas a la cartulina/.

Sin embargo, el profesor se preocupa de verificar si aquellos alumnos que no le piden ayuda saben hacer el trabajo.

/P. se dirige hacia atrás, fila 2/.

P: "Poblete lo hizo. Cornejo también ¿Carvajal lo sabes hacer ya? ¿Contardo?"

Contardo: "Sí".

Además se observa una preocupación por aquellos alumnos que tienen mayores problemas y un trabajo especial e individual con ellos.

/P. llama a Catalina con su cuaderno a su escritorio. Le revisa el cuaderno. Susana tiene hecho su resumen. La hace leer lo que ha escrito en su cuaderno. Luego le pregunta a Susana cuánto tiempo estuvo en una escuela especial y conversan acerca de que no ha avanzado mucho, que ya no asiste a ninguna escuela. Vuelve a hacer leer a Susana y va viendo junto con ella cuáles son las letras que le cuestan. Las anota en una hoja aparte/.

Catalina: "Ya, toma asiento no más".

Luego el profesor cuenta a la observadora que a dos alumnas que tienen problemas para leer, Andrea y Catalina, les da copias todos los días en un cuaderno de caligrafía que tienen especial para eso.

En cuanto a la entrega de contenidos, al parecer el profesor se rige bastante rigurosamente a la programación. Sólo se vería cierta flexibilidad y aceptación de sugerencias de los alumnos en asignaturas como Artes Plásticas y Trabajos Manuales.

Por ejemplo, en una clase de matemáticas, un alumno hace una sugerencia.

Arturo dice al profesor que vean las sumas con reservas, el profesor dice que eso ya lo pasó en tercero.

Otra situación distinta puede apreciarse en una clase de Trabajo Manual.

P—Marisol: "Es harta pega ah, ¿a quién se le ocu-

rió trabajar con madera? ¿A Carlos.....?" "

Marisol: "Sí".

P: "A Carlos le tiene que decir entonces. Claro, es más difícil para una mujer. La próxima vez vamos a trabajar con lana mejor".

Los registros permitirían pensar que el profesor entrega los contenidos en forma mecánica, lo cual no estaría favoreciendo el aprendizaje comprensivo. Se observa en el registro de una clase de matemáticas:

/El P. dice al curso: "Ya vamos a hacer algunos ejercicios no más porque la sustracción ... ¿A ver, quién tiene problemas con la sustracción? ... con las restas (al parecer una Aa indica) ... A ver Elizabeth haga el primer ejercicio de la letra b"/.

/La niña se para de su asiento y empieza a copiar el ejercicio en el pizarrón mientras varios alumnos conversan/.

P: /al curso/ "Acostúmbrense que la matemática es mecánica, pero tiene que comprenderse".

/La Aa. ha copiado en el pizarrón:

56

— 24

/Pone bajo los decimales el número 3 y luego borra. El P. le dice: ¿qué cifras restas primero? y la Aa. que está detrás de Andrea responde "las unidades"/.

/La Aa. corrige y pone 32 bajo la resta. Luego el profesor pregunta al curso: "¿Cómo se comprueba eso?". Varios alumnos gritan "Yo, yo". El profesor le pide a Arturo que responda, éste dice se pone 24 más 32. Algunos gritan: "Se suman, se suman" ... Arturo termina: "Y si da 56 está bien".

P: "Se suma sustrayendo más resultado"

Aa: "Tiene que dar lo mismo que suman"

/El P. pide a Jessica que vaya a la pizarra/.

P: /al curso/ "La completación de sustracción de la letra a ¿todos la entienden?"

Ao: "Yo sí"

P: "¿Las de la letra a?"

Aa: "Ah, sí" (da a entender que sí entiende)

P: "Estamos hablando de la letra a"

Ao: "El Mauricio no la entiende".

P: "Estamos hablando de sustracción, no de multiplicación".

/Mientras ocurren estos diálogos, la Aa, ha anotado en la pizarra lo siguiente: /

$$\begin{array}{r} 87 \\ - 38 \\ \hline 124 \end{array}$$

/El P. mira la pizarra y pregunta al curso: /

"¿A ver, quién puede explicarme esta situación?"

/Tamara Rivas va a la pizarra y pone un 1 sobre el 8 y anota 125 como resultado /.

$$\begin{array}{r} 1 \\ 87 \\ - 38 \\ \hline 125 \end{array}$$

P: "No, Ud. me dijo que sabía".

/Angélica va al pizarrón /.

Vanessa-Marisol: "Ya está puesta la reserva Marisol".

/La Aa. da como resultado 49 /

P-Marisol: "¿A ver, por qué hizo esto?"

Marisol: "Tengo que ver si el número cabe en 7 y el compañero le presta éste"

P: "Toda cifra que está al lado se amplifica, si fuera un 7, 17; 8, 18; si fuera 3 ..."

/Los alumnos repiten en coro, varias veces que el profesor da ejemplo /.

P: "Se tiene que amplificar las cifras que van al lado derecho ... 8 al 7, 17, este uno está mal ahí (se refiere a la reserva sobre el 8), y agrega al 3, pero mentalmente, no borramos los números y el niño que no pueda lo pone abajo ¿alguien no entiende todavía?"

Ao: "Yo, profesor".

P: "Me hace lo del lado ... Ya, tiene que sumar el sustrayendo con la diferencia y le da el minuendo ..."

En este ejemplo se pudo apreciar claramente cómo se enseña mecánicamente además las explicaciones son bastante confusas.

Con respecto a las explicaciones, incluso se pudo apreciar algunas erróneas, al parecer por falta de manejo del profesor.

P-Ao: [Muy bien, eso está muy bien.] "El más fuerte se come al más débil, es un epitafio, no mejor dicho una metáfora".

Aa: "¿qué es eso?"

P: "Son dichos que se hacen populares a través de la comunidad, con el tiempo se van haciendo filosóficos ... /sigue dando explicaciones cada vez más confusas /.

Aa: "Hay otro, el que a hierro mata a hierro muere".

P: "Eso lo vamos a ver después porque no está dentro del programa del 1er. semestre".

Más que interpretar esta última respuesta como rigidez o apego al orden en que se debe dar el programa, creemos que el profesor prefiere tener más tiempo para profundizar él mismo sobre el tema.

Esta misma situación se puede apreciar en una clase de Artes Plásticas.

P: "Más adelante, después ... van a ver ustedes, vamos a hacer unos trabajos que ustedes van a hacer después ... mucho más importantes ... después vamos a hacer técnica de fotomontaje ..."

A: "¿qué es?"

P: "Más adelante. Después se los voy a enseñar ... Después vamos a hacer también técnicas de collage, más adelante".

En general, el profesor no hace meras clases expositivas. Se observa que hace participar a los alumnos, ya sea haciéndoles preguntas o sacándolos al pizarrón a hacer ejercicios.

/Un Ao. lee un trozo. Algunos niños siguen el texto en su libro, otros miran a Carvajal mientras lee. Todos están en silencio/.

P: "Bien, eso es un relato corto ... de Gabriela Mistral ¿De qué se trata Patricia, lo que acaba de leer Carvajal?"

Aa: "Se le cayó al agua".

Varios niños: "No, no".

Profesor: "Más que nada ... a ver, Contardo?"

/El niño responde. (Hace un buen resumen de toda la historia/).

P: "El recuerdo de Gabriela Mistral. Eugenio estuvo muy bien ahí". [Es como cuando ustedes sean grandes y recuerden algo que hicieron cuando niños. Ella recuerda un viaducto, pero le parecía una acequia o un canal ...] "...tenía cerros, pasto..."

Aa: "Sauce".

Además, utiliza el refuerzo con respecto al rendimiento de los alumnos, frente al curso.

P: /mostrando al curso el trabajo de una niña/. "Miren, fíjense. Esta niña trajo dos trabajos a falta de uno. Así que los niñitos flojos ... además de ma-

la nota van a llevar comunicación para la casa. A la niña vamos a ponerle dos logrados".

P: /mostrando el trabajo al curso/ "Está bien bonito éste, de acuerdo a lo original que es".

/Un Ao. lee un resumen muy breve, no más de un párrafo. Al terminar, el profesor pregunta a los A:/"¿qué les parece?". Los A. dicen en coro [no, no está bien] y el P. contesta: "no, no está bien porque no se entiende".

Luego le pide a Roberto Cornejo que lea su resumen y al terminar el P. dice: "Está muy completo el de Roberto Cornejo, está sintetizado, se entiende de lo que se trata. Eso es un resumen".

Constantemente existe una presión a través de las notas; la mayoría de los trabajos, tanto hechos en clase como las tareas para la casa, son evaluados permanentemente.

P: "Eso mismo que ustedes han leído, que Contardo trató de contarle, van a hacer un dibujo de acuerdo a lo que han leído, con acuarela, pinceles, con nota".

P: "A ver, falta ... ya no queda nada. El Ao. que logró su trabajo así /muestra el conejo de Marisol que ya está pegado/ le voy a poner tres logrados hoy día, voy a llamar por lista".

Ao: "¿Cuántos minutos faltan profesor?" (para que termine la clase).

P: "Falta un minuto"

/P. se para/.

P: "Oiga, paren un poquito, paren. A ver, los alumnos que no han terminado tienen que traerlo siempre, si no, quedan como No Logrado".

/P. vuelve a su asiento. Los A. empiezan a guardar sus cosas. P. empieza a llamar por lista para que los alumnos muestren su trabajo/.

Una característica que llama la atención con respecto a la evaluación es que generalmente divide a los hombres y a las mujeres.

/El P. pide a varios alumnos que lean su tarea. Luego dice:/ "Ya, ... bien, el próximo lunes seguimos con las niñas". "Se van a salvar las niñas por hoy día ..."

En otra clase:

P: "Mientras tanto voy a ir llamando por lista".

Ao: "Profesor, usted dijo que hoy día iba a interrogar a las niñas".

P: "¿Interrogar qué?"

Casi todas las mujeres: "No, eso era en Ciencias Naturales".

/El P. se sienta. Llama por lista, primero a los hombres, luego a las mujeres, revisa los Trabajos Manuales/.

3. Disciplina

El profesor, generalmente no exige disciplina a menos que sea necesario para la atención en una determinada actividad.

Se observa que los alumnos conversan constantemente y caminan libremente por la sala.

El clima más común en la sala se puede apreciar en la siguiente situación:

/El P. explica a la fila 2, cómo hacer el trabajo/.

P: "Los que no saben les voy a explicar".

/Los niños siguen conversando, hay un ruido permanente. El P. sigue mirando cómo lo hacen y explicando a los que no entienden. Se dirige al pizarrón y dibuja/.

/Algunos niños mientras trabajan cantan algo que no se entiende porque hay mucho ruido/.

Cuando hace callar a los alumnos es para que escuchen las explicaciones o a algún compañero.

/El profesor nombra a otro niño, éste lee muy bajo y apenas se entiende. Los niños que hasta ese momento ha permanecido en relativo silencio (muy pocos conversan y lo hacen a ratos), comienzan a hablar. El profesor dice: "Oye, ya" (en tono fuerte) y los niños se quedan en silencio.

El Ao. continúa leyendo/.

En general cuando el profesor da una orden o niega un permiso lo justifica, por ejemplo, cuando una niña le pide permiso para ir a lavarse las manos, el profesor le dice que en cuanto toquen se las lave porque si no ha terminado se va a ensuciar de nuevo.

Existe claramente una imposición de disciplina desde la dirección del colegio, que el profesor, en cierta forma asume como una obligación, en términos de lo que exige e impone a los alumnos. No se ve una convicción personal del profesor en cuanto a la mantención de la disciplina. Esto es manifestado al curso por el profesor.

P: "Oiga jóvenes, van a escuchar ... Ya, dejamos de mover los bancos, eso lo deberían haber arreglado cuando llegaron al colegio. "Ahora tenemos un subdirector nuevo, se va a fijar con mayor razón, va a mirar si los cursos están en orden no quiero tener el problema del señor ... La otra cosa es la formación de las filas en el recreo. No quiero que vuelva a pasar lo mismo que con el señor, que este curso entró el último porque en realidad para el profesor jefe es bien desagradable eso, /a Aa. primera fila/. A ver Carolina, usted me va a anotar a las niñas, y usted /a un Ao./ la fila de los hombres. ¿Está claro o no?"

En general, cuando el profesor impone disciplina lo hace a través de amenazas, tono de voz más alto o reto. Llama, sin embargo, la atención que el reto tiene un matiz de algo que no es en serio.

— *Un grupo de alumnos se acerca y le dice al profesor algo de unos niños, como acusándolos.*

P: "A ver niños, si yo pillo a un niño diciendo garabatos, van a perder conmigo".

P: "A ver, vamos a sacar el libro de Area Integrada" /con voz alta, pues hay mucho ruido/.

/Los niños siguen conversando, varios se pasean/.

P: "Ya, nadie habla ahora" (subiendo el tono de voz). /Niños siguen conversando/.

P: "Oigan, el que está hablando no va a trabajar y se va a parar aquí adelante".

/Disminuye un poco el ruido/.

P: "A ver, vamos a ver página ..., vamos a hacer un cubo. Lo vamos a repasar".

P—Ao: "Urrutia, sabe, a usted le voy a quitar la silla, se va a quedar sin silla.

En algunas ocasiones, a través del reto tiende a descalificar a los alumnos.

/Una Aa. se acerca llorando al P./

Aa: "Jacqueline me pegó una cachetada"

P: "A ver Jacqueline, venga para acá"

/La Aa. se acerca/.

Jacqueline—P: "Estábamos jugando" (Dice algo más que no se alcanza a escuchar).

P: "Las niñas rotas andan peleando, las niñas que vienen a la escuela no pelean. Ya, última vez, vaya a sentarse".

Se aprecia también que el profesor, a pesar de que su

curso es más desordenado de lo que la norma de la escuela exigiría, no considera tener problemas con la disciplina. El considera que los problemas serios de disciplina se dan en escuelas de sectores más pobres.

Observador: [¿Y tiene problemas de disciplina?]

P: [No, no hay nadie con problemas de ese tipo, yo antes trabajaba en una escuela rural y ahí sí que la cosa era seria, un niño me tiraba piedras y trataba de pegarme. No, aquí no tengo problemas. Yo creo que depende mucho del sector donde se ubica la escuela; cuando son muy pobres, hay muchos problemas de disciplina, yo me he dado cuenta que cambia mucho según el sector.]

4. Consejo de Curso

El Consejo de Curso no aparece como una instancia de participación real de los alumnos, sino fundamentalmente una instancia de control y disciplina.

P: "Tesorería, primero".

Tesorero: "Los hombres están bien".

/El profesor les pide que diga quiénes están al día en las cuotas/.

Tesorero: "Carolina lleva 15 pesos ..."

P: "Ya, quién más ... digamos ..."

Tesorero: "Claudia lleva 5 pesos".

/Todos los alumnos escuchan sentados en sus bancos en silencio/.

/Luego comienzan a entregar las cuentas de Comité/.

Elizabeth: /Comité de Castellano/ "La semana pasada todos los compañeros trajeron las tareas".

Presidenta: "Comité de Matemáticas"

Encargado: "De los hombres no hay ninguno. De las mujeres hay cuatro".

P: "Cada Comité me va a dar anotado en un pape-
lito los que tengan 3 faltas, quién lleva dos?"

Encargado: "Daniela..."

P: "Mucho cuidadito Daniela, tiene que cumplir
....."

Presidenta: "Comité Ciencias Naturales".

/Encargado lee de su cuaderno/.

Presidenta: "Comité de Educación Física".

/Encargado lee de su cuaderno/.

/Se sigue pasando revista a los Comités. Cada ramo
tiene uno. Luego continúan con Comités de Disci-
plina y Aseo/.

/El encargado se para y dice que sólo un alumno
no trajo pañuelo, él se encarga de los hombres.
Luego se para una Aa. que es la encargada de las
mujeres y dice algo de dos alumnas que parece que
conversan mucho/. (No se escucha bien).

El Consejo de Curso está totalmente normado, y es el
profesor quien determina los cargos.

/El profesor conversa algo con los alumnos sobre
quienes no tienen un cargo. Explica de que se trata
de tener un cargo ya sea en un Comité o en cual-
quier otra actividad del colegio. Además dice que
va a cambiar a alguna gente de cargo/.

P: "... no sé si la directiva también. La voy a cam-
biar yo. Presidenta, abra la sesión".

Presidenta: "Se abre la sesión en nombre de Dios.
Se da lectura al acta".

/Presidenta deja la palabra a la secretaria/.

El tener una organización en el curso y en el colegio,
así como el ocupar distintos cargos no sería una forma de
participación democrática, sino más bien una preparación
para el desempeño de una responsabilidad laboral.

P: "... a ver, vamos a dar puestos a los niños que
no tienen. A ver, a fin de mes vamos a cambiar el
cuaderno, porque termina, es el fin de trimestre ...
el cuaderno no debe perderse, el que lo pierde lo
tiene que pagar, porque hay que ser responsables,
hay que tener responsabilidad ... todos tienen que
tener una responsabilidad..."

"...Sí pues jóvenes ... Sí, esto nos sirve para cuan-
do seamos grandes y vamos a trabajar..."

5. Relación Profesor-Alumnos

En general existe una relación de confianza entre el
profesor y los alumnos. No se observa que los alumnos perci-
ban al profesor como amenazante. Existe más bien un trato
de igual a igual.

Un Ao: /mostrándole el trabajo "¿Profesor?"

P: "Ya, está bien".

Otro Ao: "La mano se queda así" /como agarro-
tando la mano y mostrándosela al profesor. Luego
vuelve a su trabajo/.

/Otros Ao. llega corriendo al escritorio del profe-
sor/.

Ao-P: "Ya, acabo de terminar, estaba re'dura la
cuestión, ahora tengo que lijarlo".

P: "Claro, lijelo".

Otra Aa: "¿Cuánto nos va a pagar por hacer esto?"

/P. se sonríe/.

/El P. le pregunta a la observadora si está muy can-
sada y ella le dice que bastante/.

Una Aa: "Pero no tanto como nosotros".

P: "A ver, a qué hora te levantas tú?"

Aa: "Me despierto cuando están dando ... después
me levanto cuando dan el festival de la una..."

P: "Ves, te levantas a la una, para almorzar a la una
y cuarto y llegar al colegio a la una y media".

Esta interacción entre el profesor y el niño se da incluso cuando el profesor hace una crítica o llama la atención.

P: "Momentito, señorita, no se me arranque con la moto ... siete no alcanza a seis, le pide al lado, le pide una ..."

Arturo: "Decena"

P: "¡Muy bien! ..."

Llama la atención que el profesor tiene mayor interacción con las mujeres.

/Los niños gritan y conversan en voza baja. El profesor conversa con las niñas del primer banco. Dos niños se paran, le preguntan algo y vuelven a sentarse. Daniela vuelve con el vaso de agua. El profesor les cuenta cómo se cayó y que por eso está tomando esas pastillas/.

Marisol--P: "Mire, terminé"

P: "Para que vean que las mujeres se las ganan a los hombres".

Además se evidencia alguna preocupación con respecto a la situación de los niños. Fundamentalmente con respecto al problema económico, constantemente hace referencia a cuidar las cosas, a gastar lo menos posible.

P: "A ver, ahora que veo a Jacqueline me acordé, los que tengan block grande tienen que partirlo porque se gastan muchas hojas".

6. Relación Profesor-Observadora

El profesor no mostró nunca problemas por la presencia de la observadora. En las primeras sesiones casi era ignorada. Con el tiempo fue acercándose, fundamentalmente para solicitar opinión respecto a algunos de sus alumnos con problemas de rendimiento. Esto dio pie a largas conversa-

ciones donde se pudo obtener información del profesor acerca de su concepción respecto al aprendizaje y al fracaso escolar.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 4º C ENSEÑANZA BASICA
ESCUELA : MUNICIPAL

1. Características Generales

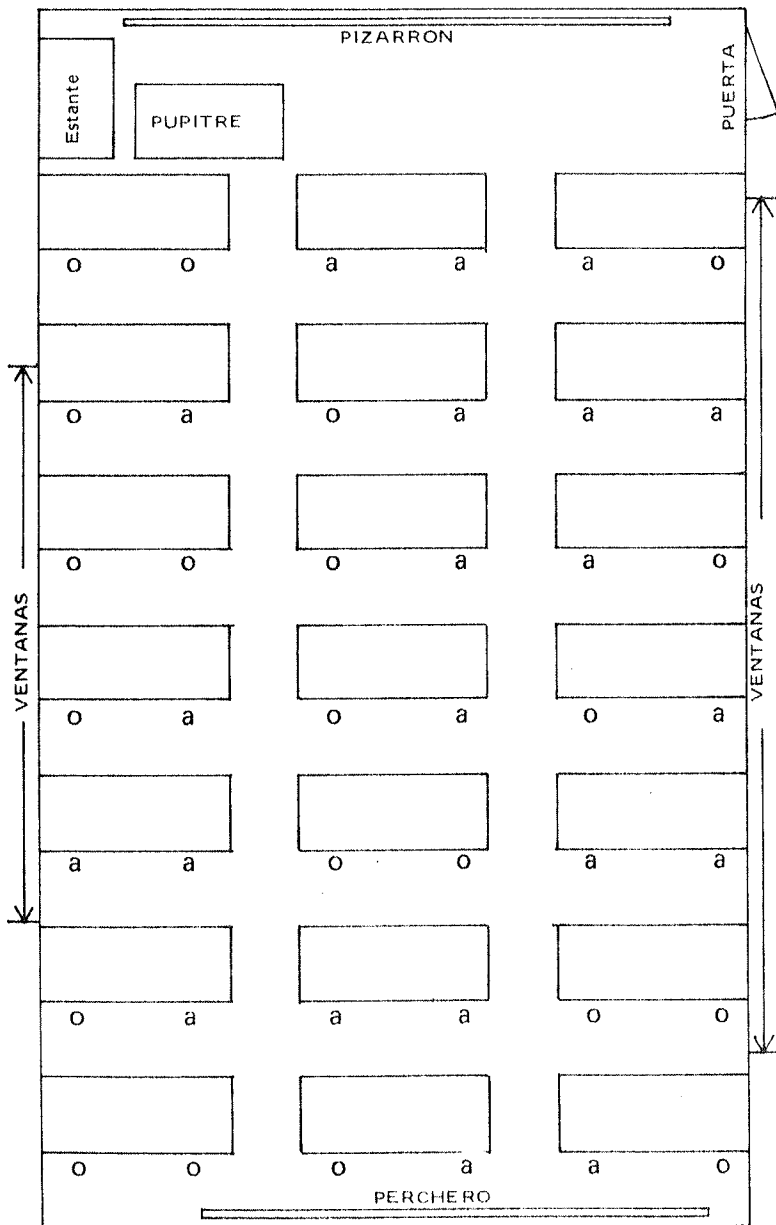
El 4º C se encuentra en el segundo piso del antiguo edificio. Ocupa una sala estrecha con ventanas pequeñas ubicadas en la parte superior de las murallas. Recibe el ruido de la calle, que en ese lugar es elevado, por la cantidad de vehículos que circula. En la sala hay tres corridas de bancos bipersonales, distribuidos como muestra el gráfico de página 200.

La profesora ha seguido con este curso desde el 1er. año básico; es maestra normalista con casi 16 años de servicio. Conoce a todos sus alumnos y relata con facilidad las características personales y familiares de cada uno.

La distribución de los alumnos según sexo es igual en este curso (21 mujeres y 21 hombres). La asistencia fue permanentemente alta durante el año, con excepción de algunos días de invierno en que hubo lluvia e inundaciones.

Las edades con que los niños ingresaron al 4º año básico (marzo 82) fluctuaron entre 8 años un mes y 10 años cuatro meses; siendo el promedio 9 años 3 meses.

Las familias de los niños se pueden considerar de clase media baja. Sin embargo, durante el transcurso del año la situación económica fue empeorando, encontrándose en el curso niños que vivían en situaciones dramáticas. El número de padres sin trabajo fue aumentando durante el año, producto del modelo económico implantado por el régimen militar.



El horario de clases es de 13:30 a 17:55 P.M. con dos períodos de recreo de 10 y 15 minutos cada uno, anunciado por un timbre y que se respeta en toda su extensión.

Las asignaturas de este curso y su distribución aparecen en el siguiente horario:

	LUNES	MARTES	MIERC.	JUEVES	VIERNES
Jefatura	Ed. Física	Inglés	Castellano	Caligrafía	
Castellano	Ed. Física	Castell.	Matemát.	Castellano	
Castellano	Matemát.	Castell.	Matemát.	Cs. Sociales	
Cs. Soc.	Matemát.	Cs. Natur.	Ed. Tec.	Cs. Soc.	
Cs. Soc.		Cs. Natur.	Ed. Tec.	Ed. Musical	

Los alumnos al llegar a la escuela deben esperar en el patio hasta que se escuche el timbre de inicio de clases. En ese momento se forman en filas ordenadas por cursos, donde también se encuentra la profesora jefe.

Una vez en la sala los alumnos ordenan sus bolsones en el escaso espacio disponible, se quitan sus abrigos, los cuelgan en el perchero al mismo tiempo que retiran sus cotonas y delantales. Todo este procedimiento se realiza en desorden; los alumnos gritan, se tiran los delantales unos a otros y se amontonan al fondo de la sala, donde está ubicado el perchero.

La profesora del curso desarrolla todas las asignaturas con excepción de inglés, el cual no es obligatorio en este curso y tuvo que suspenderse a mediados de año debido a que la profesora de la asignatura obtuvo otro cargo.

Es frecuente el ingreso a la sala de otros adultos de la escuela: profesores, directora, personal auxiliar y a veces padres o apoderados. En todos los registros aparece este hecho, la profesora, a veces debe salir de la sala para conversar con ellos en el pasillo, aprovechando los alumnos para levantarse de sus asientos y conversar en voz alta.

Uno de los hechos que llamó la atención de las observadoras, desde el inicio, es el tono de voz que utiliza la profe-

sora en la sala. Pareciera que siempre está gritando y se le puede escuchar desde lejos. Los alumnos se han acostumbrado a este tono y no parece afectarles. Por el contrario, al parecer la imitan ya que el nivel de ruido mientras la profesora no está en la sala es muy elevado si se le compara con otros cursos. Los gritos de la profesora son tanto para entregar contenidos, como para reforzar positivamente o llamar la atención individual o grupalmente.

2. ¿Cómo se enseña?

A través de los registros de este curso, se fue haciendo cada vez más evidente que la profesora utiliza siempre el mismo método de enseñanza para las diferentes asignaturas, siguiendo una secuencia muy similar.

En primer lugar, se dan brevemente las instrucciones acerca del tema que van a tratar, la página del libro donde aparece. Se lee el texto, se hacen algunas preguntas, se copia en el pizarrón y se copia luego en el cuaderno. Posteriormente se lee del cuaderno individualmente frente al curso.

Es siempre la profesora la que inicia las actividades, dirige, coordina, evalúa y determina cuando se cambia de actividad.

Los alumnos desde el inicio hasta el fin del año han trabajado individualmente, no aparecen instancias de trabajo colectivo y cuando ciertos brotes aparecen por iniciativa de los niños, la profesora los reprime, quizás no por la ayuda que se pueda dar entre los compañeros, sino porque esto implica conversar y moverse de sus asientos, lo cual entorpece el normal desarrollo de la clase.

La Lectura

La primera lectura del texto la hace la profesora y luego los niños deben ir repitiendo cada oración. Después leen por filas en coro y al final individualmente.

P: "Comenzamos con la fila 1 de nuevo, respetando..."

A: "los puntos y las comas"

P: "leyendo en..."

A: "voz alta"

P: "y respetando ¿qué cosa?"

A: "los signos".

La profesora insiste en que se deben respetar los signos de puntuación. Las correcciones que ella hace son todas en este sentido. Las lecturas individuales son, a veces, interrumpidas por la profesora para hacer alguna corrección. Una vez que cada niño termina la profesora da su opinión o reconocimiento al que lo ha hecho. Ella emite un juicio respecto a cómo el niño ha leído. Rescatamos frases como las siguientes:

"Bien José, has mejorado. Estás haciendo ejercicio de lectura?"

"Ya María, a ti sí que te falta mucha ejercitación, vas a leer en tu casa aunque te digan loquita, en voz alta".

"Carlos, has ejercitado ¿sí o no? (enojada), parece que no has hecho tanto ejercicio en tu casa".

"Ya, también has mejorado Josefina, te felicito, has leído mucho mejor".

La profesora se preocupa personalmente de cada niño, ya conoce su rendimiento y sabe cómo exigirles. Asimismo, es capaz de evaluar inmediatamente cuando un niño progresa o no.

El proceso de enseñanza se centra exclusivamente en la profesora, es ella la que decide qué niños leen y en qué orden. Además, es ella la que corrige, insistiendo que esa es tarea suya y no de otros alumnos.

P-Ao: "Yo voy a corregir, no Ud." (enojada).

Los alumnos deben estar permanentemente atentos a lo

que la profesora requiere de ellos. Si se da cuenta que hay algunos que no siguen sus órdenes, ella se encarga de recordarles:

*/La Aa. se demora en comenzar a leer y la P. dice:
"no estaba siguiendo la lectura"/.*

Se observa cierta rigidez en la manera cómo los niños deben leer y acentuar las palabras. Es casi como un rito:

P: "Colocamos la mano derecha sobre el título y nadie se pierde, verán cómo lo voy a hacer. Doy un golpe /golpea la mesa/, la ola, otro golpe /golpea la mesa/, madre y ahí hacen una pausa; hay una coma".

De este modo el énfasis recae en la forma, se enseña a "leer bien", tal como deben hacerlo los locutores.

/P. golpea la mesa/.

A: /en coro/ "jugarás al escondite"

P: "Aquí no hay coma tienen que leer de un solo viaje" /golpea la mesa/.

A: /en coro/: "Jugarás al escondite junto conmigo en el mar" /suben un poco la entonación en la última palabra/.

P: "no es pregunta, repitamos" /golpea la mesa/.

A: /en coro/ "Jugarás al escondite junto conmigo en el mar".

El aprendizaje de los alumnos se torna mecánico y memorístico. Generalmente, se centra en forma exclusiva en el texto y tema que están tratando, sin llevar a ejemplos de fuera que pudieran aclarar este contenido. El siguiente ejemplo viene a reflejar en parte esta idea:

P: "Y Uds. qué saben de esas cosas que están en los libros y son fantasías ... ¿Cómo se llaman?"

A: "fantasías".

Los alumnos se tratan de adecuar a la lógica que subyace a las preguntas de la profesora para poder dar respuestas correctas. Este es uno más de los juegos que impone la escuela. El alumno se adecúa a la búsqueda de las respuestas que el profesor espera y no precisamente a las que a él le parecerían acertadas.

Luego de la respuesta "fantasías" continúa el diálogo de la siguiente forma:

P: "¡Momento! En gramática, en las oraciones ¿Qué son?"

Ao: "sustantivos"

P: "deme ejemplos"

Ao: "profesor"

Aa: "mesa"

Ao: "cuaderno"

P: "Está bien, están bien los ejemplos que Uds. me dieron ¿Qué son?"

A: /en coro/ "sustantivos"

P: "¿Qué más?"

A: /en coro/ "sustantivos comunes"

P: "los sustantivos pueden ser concreto real ..."

/entra una P./ "¡Bueno niños! (gritando), los sustantivos que Uds. me nombraron son concreto real" /escribe en la pizarra/. "por ejemplo, el estuche /tomando uno y lo muestra al curso/, lo ven, lo tocan, pero hay sustantivos concretos imaginarios /escribe en la pizarra/ porque son fantasía y dentro de lo concreto imaginario tenemos...?"

A: /en coro/ "la sirena"

P: [Sí, porque se han inventado, no existen, pero están en los cuentos.]

En el momento de evaluar la comprensión de lo que han leído ya tantas veces, la profesora encuentra dificultad para obtener respuestas "acertadas" de parte de los alumnos. Lo mismo sucede cuando deben clasificar entre prosa y poesía diferentes trozos de lectura que aparecen en el libro. Los ni-

ños no saben qué responder. Tampoco se atreven a preguntarle a la profesora.

P: "¿de qué se trata el cuento?" /nadie pide contestar/ ... ¿A quién quiere ese niño?"

Algs. A: /en coro/: "A la madre".

P: "si no fuera por dejarla, ¿qué haría él?"

Algs. A: "irse al fondo del mar"

P: "no se iba a ahogar"

Algs. A: "a navegar"

Se podría determinar, a través de lo registrado en las diferentes clases, que los contenidos se enseñan en forma de categorías clasificatorias que los niños deben memorizar. Se trata de términos de difícil comprensión: sustantivo concreto vs. sustantivos concretos imaginarios, artículo neutro, poesía vs. prosa, vocativo, etc.

La Copia

Las copias no son sólo una actividad que se realice en las clases de Castellano; es común observarla también en otras asignaturas como parte del aprendizaje. La copia caligráfica ocupa gran parte de las rutinas escolares, siendo una actividad cotidiana en todos los cursos.

La profesora decide cuál copia deben hacer los niños; no se observó copias a libre elección de los alumnos.

P: "...vuelvo a repetir, la copia caligráfica que van a hacer está en la pág. 30".

Al ser de caligrafía, la preocupación de la profesora es exclusivamente por la forma. Las reglas de puntuación se deben respetar cabalmente, la letra debe ser pareja y redonda, se deben destacar las mayúsculas y no se pueden cometer errores de ortografía.

P-Aa: "aquí está la dificultad: se pone punto y se empieza con mayúscula".

P: "... como Don Carlos, le falta hacer la letra más redonda.

No tienen por qué hacer faltas de ortografía porque están copiando".

"...copian de la pizarra con faltas y después salen con que la señorita copió mal".

La evaluación de la copia es individual. La profesora revisa una a una y solicita a los niños que se han equivocado, hacerla de nuevo.

Ella determina el tiempo que los alumnos se deben demorar, si lo terminan antes, ella supone que tiene que haber errores.

P: /en voz alta/ "Don Ernesto parece que por apurarse lo hizo mal".

El Dictado

La actividad de dictado es algo tradicional en todos los cursos como una manera para enseñar a escribir sin errores ortográficos. En este curso, la profesora empieza a aplicarlo con mayor frecuencia a partir de junio debido a que en esos días se ha anunciado una prueba nacional de evaluación en los 4^{OS.} y 8^{OS.} años básicos. Esta prueba incluirá la evaluación de la ortografía. La profesora amenaza a los niños con esta prueba enfatizando que en el último dictado no obtuvieron buenos resultados:

P: "No estoy nada de contenta con el dictado. Les fue pésimo".

A partir del momento que se conoció el anuncio de una prueba nacional, los profesores dedican gran parte de sus clases a preparar a los niños en las materias que cubrirá la prueba, haciendo ensayos no sólo para evaluar los contenidos, sino también cómo responder a preguntas con respuestas alternativas múltiples. Hay niños que incluso deben asistir a

clases especiales de ortografía que han programado en la escuela.

La profesora, al parecer, siente la presión de la prueba también como una evaluación hacia ella, es por esto que insiste a los niños que estudien y ejerciten en sus casas.

P—Obs: “Yo los asusto bastante”. En la prueba aparecen las reglas ortográficas. Antes yo no las pasaba, porque una regla no les dice nada a los A. Prefiero que aprendan la aplicación pero si aparecen en la prueba, tengo que pasarlas”.

Un ejemplo de dictado es el que aparece en el siguiente registro abreviado:

P: “Comenzamos. Voy a repetir una sola vez la palabra. Oídos atentos”.

/La P. dicta palabra por palabra. Los A. escriben en silencio/.

1. *pehuero*
2. *mosquito*
3. *esquimal*
4. *quiosco*
5. *parka*
6. *alquiler*

Ao: “listo señorita”

P: “no me digan listo señorita, yo sé cuándo dictar”.

7. *“quimera”*

P: “siete ...”

A: “¡ocho!”

P: “Ya pues, no me peguen”

P: “Enrique, 9, raquíco”

...

P: “Den vueltas sus cuadernos. No los recojan. Yo voy a pasar por los bancos. Den vuelta los cuadernos, ¡dije!” /gritando/.

Luego, la profesora escribe las palabras en el pizarrón. A medida que lo hace los alumnos hacen todo tipo de muestras de felicidad cada vez que han acertado en una palabra. La profesora se da vueltas y reprime a los que dan vueltas los cuadernos para chequear lo que han escrito:

P: “¿Por qué están mirando los cuadernos? Van a escribir diez veces cada palabra mala”.

Después la profesora evalúa individualmente el rendimiento, reforzando o llamando la atención:

P: “Ven, la Sandra tiene todo su dictado bueno. Se nota cuando estudia”.

Ciencias Naturales

Se escogió ciencias naturales, entre las asignaturas debido a que en los registros aparece quizás en forma más nítida la manera cómo se enseña, lo cual es muy similar a lo que ocurre en las otras. Vale, por lo tanto, la ampliación hacia ellas de los comentarios que se hacen.

Tratamos de reconstruir una clase de Ciencias Naturales sobre los vertebrados e invertebrados.

La manera en que se enseña es a través del libro de texto. Allí aparecen una serie de dibujos de animales. La profesora va preguntando las características de cada uno, con preguntas muy cortas que deben ser respondidas rápidamente y en coro. Las preguntas son siempre las mismas para cada animal:

*¿cuerpo cubierto de...?
¿reproducción?
¿extremidades?
¿movimiento?*

Los niños recitan las respuestas que ya se saben de memoria.

Posteriormente, la profesora introduce una nueva unidad: los invertebrados. Lo hace a través de la lectura del libro de texto. Los niños deben seguirla. Interrumpe en varias oportunidades para hacer preguntas

P: /lee/ "animales como jaiba" "¿cómo se escribe jaiba?"

/Ella misma responde/: "Los grupos de música es con ve corta, los animales con b larga ¿Han comido jaiba?"

A: "Sí".

Luego va al pizarrón y escribe lo mismo que aparece en el libro. Los niños deben escribir en sus cuadernos en una hoja nueva, porque es una nueva unidad.

P: "¡Vaya a sentarse! Dije hoja nueva, ¿no sabe lo que es hoja nueva? Dije una hoja nueva. Me van a preguntar qué es una hoja nueva?"

Aa: "hoja que se empieza de nuevo".

Los niños deben escribir en sus cuadernos las características que aparecen en el libro para cada animal, agregando el dibujo de cada uno. Este último incluso pueden calcarlo porque "en Ciencias Naturales sí podemos calcar".

Al revisar todos los registros estamos en condiciones de decir que esta es una de las formas usuales de cómo se enseña.

Los niños copian en sus cuadernos para luego tener que memorizarlos o reducir los contenidos a una serie de cuestionarios donde aparecen preguntas y respuestas. Las evaluaciones se realizan posteriormente sobre la base de estos cuestionarios.

A partir de noviembre, en que comienzan los repases sistemáticos, la profesora utiliza el sistema de cuestionarios.

De este modo, creemos se facilite el aprendizaje memorístico de la materia clasificada y desintegrada en aspectos

específicos, pero que es funcional a la concepción de aprendizaje que se maneja en la escuela.

Incluso en el cuestionario de Ciencias Naturales se insiste en que deben escribir sin errores de ortografía.

3. Formas de Evaluación

La profesora aparece permanentemente evaluado el rendimiento de todos los alumnos, a través de las actividades diarias y a través de pruebas escritas. Se observó que en diferentes oportunidades la profesora utiliza la prueba como una amenaza para conseguir que los niños se preparen.

A mediados de año la profesora empieza a ejercitar a los niños en cómo responder a pruebas objetivas del tipo de la Prueba Nacional que se aplicó en Diciembre.

P: "Vamos a ensayar durante el trimestre, para que en la Prueba Nacional, del 2 de Diciembre estén seguros y no se pongan nerviosos".

Aa: "Señorita, yo me pongo nervioso"

P: "No admito comentarios /gritando/. Eso lo hacen en el recreo".

Antes de empezar las pruebas la profesora advierte a los niños que no pueden copiar:

P: "Mirar al lado es robar. ¿Robar qué...?"

Aa: "Conocimiento"

P: "Sí, cada uno trabaja en lo que sabe".

Se asocia el copiar a robar, dándosele una connotación delictuosa que debería ser severamente sancionada.

El nuevo sistema de evaluación califica el rendimiento de los alumnos en "logrado" y "no logrado" de acuerdo al cumplimiento o no de los objetivos planteados para cada asignatura. Existen además evaluaciones formativas y las sumativas.

Al preguntársele a la profesora cuál es su opinión al respecto, dice:

"Mira, no es complicado, pero no me gusta. En estos chicos todavía no se nota, pero por ejemplo en las pruebas formativas yo les digo: 'Esto va a valer para la prueba acumulativa', pero hasta ahí no más, después se dan cuenta que no, que al final es la acumulativa la que les vale para el trimestre... no sé hasta cuándo éstos me van a creer, pero los niños grandes se dan cuenta y no te estudian, y si no te han estudiado durante el trimestre te va a calentar la materia para la acumulativa. ¿Entonces qué hace el profesor? Tiene que hacer cuestionarios, repasos, para poder sacarlos".

4. Los Consejos de Curso

A comienzos de año los niños y la profesora establecen el reglamento del curso, durante los períodos correspondientes a consejo de curso.

Se establecen los siguientes "deberes":

1. ...
2. *"Venir a la escuela limpio y con el uniforme completo"*.
3. *"Llegar puntualmente a la escuela"*
4. *"Cumplir con los deberes escolares, traer útiles y tareas"*.
5. *"Saber comportarse en la sala de clases"*
6. *"Saber comportarse en los recreos"*
7. *"Saber comportarse en la calle"*
8. *"Respetar a los alumnos de seguridad"*.
9. *"Respetar a los profesores"*
10. *"Respetar a los auxiliares"*
11. *"Venir contento a la escuela"*.

Los alumnos copian este reglamento en sus cuadernos y

después lo comentan, artículo por artículo con la profesora. Es ella la que hace las preguntas, respondiendo siempre los niños con un "deber ser".

P: "A ver, artículo 5. ¿qué implica eso? ... no comer, ... portarse bien ..., todo eso entra en ..."

A: "saber comportarse en la sala de clases".

En el consejo de curso siguiente continúa el diálogo acerca de las responsabilidades que tiene el niño con la escuela.

P: "...volvamos a la idea primera, qué es ser irresponsable".

Ao: [pide la palabra] "no cumplir con los deberes"

Aa: [pide la palabra] "Al tocar el timbre, formarse"

P: "¿cómo deben ir?"

Aa: "Derechos y en silencio"

...

Nos llama la atención que en el reglamento aparecen normas de comportamiento que debe seguir cada niño, éstas tienen relación a su responsabilidad como alumno y al respeto que deben tener con otras personas, sin embargo, entre estas personas no aparecen los compañeros.

Por otra parte, vemos que entre los deberes se entremezclan "emociones" como las que exige el último artículo del reglamento. Los niños deben venir contentos a la escuela. Al respecto la profesora aclara que ella sabe cuando un niño viene contento a la escuela.

P: "Yo sé cuando Uds. vienen contentos: cuando traen todos los materiales, cuando saben sus tareas..."

En este sentido el estar contentos se asocia al cumplimiento de ciertas obligaciones (hacer las tareas, traer los útiles). De acuerdo a esa lógica, un niño que no trae lo que la escuela le exige no vendría feliz.

Al traducir los artículos a las acciones o conductas que los niños deben asumir de acuerdo al reglamento, surge la hipótesis de que las respuestas que dan los niños, al parecer, serían la imagen que tienen de lo que debería ser la escuela. Esta imagen surge de los mensajes explícitos e implícitos que va dando el profesor y la escuela en su rutina cotidiana.

Podríamos distinguir a los consejos de curso como una de las instancias que utiliza la escuela para la socialización de sus alumnos, en el sentido de las normas que se deben respetar y mantener para ser "buen alumno" y por lo tanto "jugar bien" el juego que implica la escuela. En el caso del tema de la irresponsabilidad, la profesora utiliza la pregunta-respuesta para hacer que los niños verbalicen lo que implica la responsabilidad. Aparece complementario a los "deberes" que se establecieron en el reglamento del curso. La profesora va estimulando diferentes respuestas diciendo: "Muy bien, muy bien, ¿qué más?" y pidiendo que todos piensen.

Al ir haciendo preguntas a los alumnos, la profesora podría estar buscando una forma más participativa de enseñar ciertas conductas y no sólo que acaten las órdenes, a la vez de ir evaluado hasta qué punto los alumnos han internalizado los mensajes explícitos e implícitos que vienen dándose desde el primer año básico.

Los consejos de curso observados con posterioridad al establecimiento y discusión del reglamento han consistido en una instancia de control y de delación de los incumplimientos individuales. Los diferentes comités mencionan frente al curso los nombres de los alumnos que no traen la libreta de comunicaciones, las tareas, la cotona, el pañuelo y el corbatín. Se menciona además a los que deben cuotas para el regalo del día de la madre, y los que han colaborado con el botiquín del curso.

5. Ejercicios de Prevención Motora Postural

Se trata de ciertos ejercicios físicos que los alumnos deben realizar en el escaso tiempo disponible en la sala. Son

ejercicios de respiración y relajación que les permitirán estar en mejores condiciones al empezar el período de clases.

La profesora va dando las instrucciones y los alumnos obedecen mecánicamente. Los niños conocen muy bien la secuencia de ejercicios y las respuestas que deben dar. Se observa en su relación cierta militarización, en cuanto a que todos deben obedecer a la orden inmediatamente, realizar el ejercicio en tiempos que va contando la profesora y responder en coro cuando la profesora haga una pregunta. Veámoslo en el siguiente trozo de registro:

P: "Posición de ejercicio". "Abrir el pañuelo". /Todos los niños lo buscan en sus bolsillos o bolsones. Una vez que lo tienen en la mano la P. dice/: "Sonarse". /Todos se suenan/. /Los A. están amontonados en las filas, entre los bancos/. "Aquí hay cualquier cantidad de hueco y tienen que estar amontonados".

"Respiramos por la nariz. Tomar aire: uno - dos - tres y botamos por la boca suavemente: uno - dos - tres" /vuelven a repetir el ejercicio/ ...

P: "manos en las costillas: respiramos uno - dos - tres". Ahora, coordinación, sepárense. Brazo derecho arriba y dejarlo caer: uno - dos - tres - cuatro. Brazo izquierdo arriba: uno - dos - tres - cuatro.

Brazo derecho extendido hacia el lado, hombro abajo /los A. ejecutan las órdenes en completo silencio/.

P: "Equilibrio: punta de pies ... uno - dos - tres - cuatro" /los A. se agachan/. "Levantar el pie derecho: uno - dos - tres. Izquierdo: uno - dos - tres. Pies semi-separados" /Los A. ya conocen los términos y los recitan junto con la P./.

P: "¿mirada?"

A: /en coro y casi gritando/ "Al frente".

P: "Correcta posición sentados" /todos los niños se sientan en sus lugares/ "¿Cómo están las rodillas?"

A: "semi-separadas"

P: "¿los brazos?"

A: "en el banco".

P: "¿la mirada?"

A: "¡Al frente!" /gritando/.

P: "uno - dos - tres ... diez". "Relajación. Toman- do aire". /Los A. levantan los brazos respirando, luego botan el aire agachándose sobre el banco. Lo hacen varias veces/.

Respecto a estos ejercicios, nos preguntamos si de la forma en que se están realizando cumplen o no los objetivos para los cuales fueron implantados. Preguntamos al respecto a la profesora del curso.

P: "Es un programa que se llama motora postural, que vienen haciendo del 1er. año. Se hace con el fin de evitar malos hábitos que repercuten también en el aprendizaje del alumno, según las indicaciones que nos dieron cuando comenzamos. Desde 1er. año que están haciendo los ejercicios, pero se hacen mal estos ejercicios aquí, por la estrechez de la sala ... Yo me salto algunos ejercicios por incomodidad. Los niños se los saben de memoria. ¡Imagínate, 4 años! Se los hacía todos los días, ahora se los hago de vez en cuando. Son 10 minutos que se me van. La obligación es de 1º a 4º, una vez a la semana, yo antes los hacía todos los días. Ahora con la Asamblea, que se nos van 15 minutos y con la Prueba Nacional ... esos 10 minutos me hacen falta para otras cosas y como te digo se los saben de memoria. Eso tú lo estás haciendo, pero todo el tiempo que siéntate bien, que recoge ese papel. Estás toda la tarde pregonando eso, así es que se hace, no así en forma separada como hay que hacerlo, los 10 primeros minutos, pero estás toda la tarde haciéndolo. En la formación, que párate bien, siéntate bien. Tiene que quedarles".

6. Relación de la Profesora con los alumnos

"Estos cabros son bien habilosos, aprenden rápido"

Las primeras impresiones que nos formamos de la profesora de este curso, a través de las observaciones y registros, eran que ella se relacionaba con los niños en forma fría y distante. Posteriormente, nos fuimos dando cuenta que a pesar de su tono de voz permanentemente elevado (casi gritando), tenía actitudes afectivas hacia los niños. Se observa que el trato, en general, es individual y muchas veces en tono maternal.

Es notorio también que los niños tienen una experiencia común de tres años con la misma profesora. Casi todos los alumnos son los mismos desde el primer año básico. Están familiarizados con la personalidad de la maestra, saben lo que se espera de ellos, saben cuándo pueden conversar y saben qué tipo de bromas pueden hacer.

Es característico de esta profesora hacer siempre un comentario respecto a la intervención que hace cada alumno. Si la respuesta del alumno es acertada, el refuerzo es notoriamente positivo.

P—Aa: "Ha llegado a la clasificación precisa. ¡Muy bien!"

Cuando los alumnos se demoran en responder también reciben un comentario:

P: "Sabes por qué no sabes, porque no me estás atendiendo".

Este tipo de llamado de atención es preciso, sin embargo, entenderlo en el contexto en que se da. Se puede interpretar en el sentido que a través de tales palabras la profesora está entendiendo que es por falta de concentración que el niño no responda. No aparece una descalificación directa al

alumno de no ser capaz. En otras palabras, el niño sabe, pero como no pone atención no está en condiciones de responder. Se sanciona aquí "la distracción", pero no "la incapacidad".

La profesora se muestra orgullosa con los avances logrados por su curso. Está también consciente que ha sido fruto de un trabajo mutuo, y donde los padres también han colaborado. La imagen que proyecta la profesora es quizás una de las que más se adecúa a las expectativas de los padres: es una persona severa, exigente, pero mantiene una relación cordial con los niños y sus padres. No discrimina, en el trato con los niños, entre buenos y malos alumnos. Ella conoce cuales son los de buen rendimiento, sin embargo, cuando hay que llamar la atención, el reto recae en cualquier niño, independientemente del rendimiento. La profesora reconoce el esfuerzo y el éxito logrado por algunos, estimulando y felicitando frente al curso.

Ej: "Has trabajado cualquier cantidad Rodriguito".

En este curso la profesora identifica a algunos alumnos que van más atrasados, pero en ningún momento los califica de fracasos. Se refiere a ellos como de gran esfuerzo y empeño.

P: "Ningún niño va a quedar repitiendo. Están todos bien. Hay algunos que les cuesta, pero hacen un gran esfuerzo. Incluso a Juan Pereira que le cuesta tanto, el otro día se sacó un M.B. Lo saqué adelante y todo el curso le dio un aplauso. No tengo niños con problemas ... Tengo niños que son muy pobres y hacen un gran esfuerzo y les va excelente ..."

A pesar de las exigencias que se impone la profesora con su curso y las que le impone el sistema, ella declara que la tarea escolar no debe ser una carga pesada para el niño, y que ella hace lo posible por preocuparse que todos aprendan y no unos pocos, aunque esto le demande mayor trabajo.

P: "Yo no quiero que para los niños el colegio sea una carga, sino que disfruten estos años, porque en la educación media yo sé que van a tener responsabilidades y no van a estar cansados, choqueados ... Yo soy así, y a mí no me va a cambiar nadie. Yo creo que me ha dado resultado, porque los niños han salido adelante. Eso es lo principal. El trabajo principal está aquí en la clase, así es que si perdimos una tarde en explicar algo, me salto algunas veces el horario, no importa, después recupero".

...

"Estos niños los tengo desde hace 4 años, los conozco tanto. Eso mismo me da seguridad. Los tengo como si fueran míos. Así de repente los reto, su cachetá por ahí, pero es lo mismo que si lo hiciera con mi hija ... de repente chacoteamos. Pienso que eso no puede ser negativo, porque tú a un niño no le puedes pedir que sea adulto".

7. Disciplina

"A mí no me importa que me metan bulla en clases. Total, son niños. Hay que pensar en eso".

Tales palabras declaradas por la maestra contrastan con los continuos llamados de atención y petición de silencio que aparecen en los registros.

La disciplina está en todo momento determinada y controlada por la profesora. Aunque existe un comité de disciplina entre los alumnos, no lo respetan. La profesora impone la disciplina por presencia. Basta que ella salga de la sala para que los niños se pongan a conversar en voz alta, a caminar por la sala, a gritar y discutir. Sin embargo, además de su presencia ella está continuamente recordando a los alumnos que deben permanecer en silencio y sentados en sus bancos. Son frases comunes las siguientes:

- “No quiero escuchar a nadie conversando”
- “¿Quién les dio permiso para gritar aquí?”
- “¡A sentarse, por qué se paran!”
- “¡Ya, cierren la boca ahora!”

En ciertas ocasiones se recurre también a la postura física como signo de disciplina.

P: “Todos apoyen bien la espalda en sus sillas. ¿A ver cómo se sientan correctamente?. Tiene que quedar la parte de abajo, la sentadera digamos que toque bien atrás. A ver sentarse bien, manos juntas y escuchando”.

Tal como se ha observado en los otros cursos, se tiende a asociar la disciplina (orden, limpieza y silencio) con condiciones necesarias para el aprendizaje efectivo. Se entremezcla constantemente la entrega de contenidos con el reto y la amenaza. Se podría pensar, de acuerdo a lo observado, que esto genera una continua tensión, donde la profesora debe ir aumentando progresivamente las amenazas y los gritos. Por otra parte, si ella no está presente, no resulta ninguna actividad. Los niños se han habituado al trato. Obedecen en el momento para luego, volver a conversar y pararse de sus asientos.

En este curso aparece la disciplina como un elemento más de la “responsabilidad” del alumno. Sin embargo, resulta una responsabilidad impuesta por la escuela y la profesora:

P: “Bueno, a sus lugares, /golpea con la regla en la mesa/ cómo está la responsabilidad, ya a sentarse /golpea nuevamente la mesa/ ...”

P: “Si Uds. estuvieran con la boca cerrada serían responsables; pero no lo demuestran”.

En general, se observa que con los continuos llamados de atención y la dinámica que genera la profesora, no permite que los niños estén un minuto distraídos, deben seguirla en

todo momento y estar atentos a sus preguntas. El tono que utiliza la profesora podríamos catalogarlo de autoritario y represivo, pero muy mezclado de refuerzo positivo afectuoso.

A través del tiempo los niños se han adecuado a su juego y hacen todo lo posible por no cometer el tipo de errores que saben serán sancionados. Este aprendizaje y desarrollo del juego debe resultar cansador, sin duda, por la constante tensión.

8. Relación entre los alumnos

Este es uno de los aspectos más difíciles de analizar por diferentes motivos: la variedad de situaciones que se dan simultáneamente entre 42 alumnos, la dificultad para observar a los alumnos que están ubicados más lejos de la observadora y en tercer lugar, debido a que la atención primordial de la observadoras se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje generado por la profesora.

La mayoría de los registros dan cuenta de acciones entre ellos más individuales que colectivas, lo cual podría explicarse por las pocas oportunidades de trabajo grupal promovidas por la maestra. Sin embargo, no aparecen situaciones claras de competitividad entre los alumnos, sólo de vez en cuando aparecen acusaciones frente a la profesora.

Por otra parte, los niños de este curso desarrollan formas de interacción muy diferentes a las observadas en los primeros años básicos. Entre ellos se prestan los útiles, las tareas, se soplan las respuestas, intercambian los ejercicios. Se dan también la oportunidad para hacerse bromas y reír. Los niños generalmente no preguntan a la profesora con excepción de aquello relacionado a los aspectos formales, prefieren hacerlo con sus compañeros más cercanos.

Aa—Ao: “¿Raúl, no es cierto que después de ... tiene punto seguido?”

Ao: “Sí”.

A pesar de que las actividades que se programan en clase

son individuales, los alumnos desarrollan formas de cooperación mutua, tratando de que la profesora no lo perciba. Sin embargo, esto último no siempre sucede.

(A un Ao. le cuesta leer) /Frente a una palabra, se detiene, Sandra le sopla y el Ao. repite/.

P: "Déjalo Sandra" (tono molesto).

Cuando la situación es algo más relajada aparecen conductas como las siguientes:

/Un Ao. recita a una Aa. un trabalenguas. Los A. de atrás también comienzan a repetirlo y otro lo canta/.

/Dos niños conversan acerca de un cumpleaños y a cuántos van a invitar/. /Algunos A. comentan qué van a hacer en las vacaciones de invierno, mientras la profesora pasa la lista/.

*/Un Ao. abre una botella de refresco en una acción muy rápida para que la profesora no se dé cuenta:/
Ao: "Hay que ser rápido para estas cosas" /Abre una botella de Sprite y la deja al lado para tomársela en cuanto sea conveniente/.*

Durante una clase de Castellano, también se registró una colaboración entre un grupo al tener que buscar palabras en el diccionario. Al parecer, este trabajo les resulta lento y tedioso. Así, los niños ubicados relativamente cerca unos de otros intercambian los significados que van encontrando.

Ao-Aa: "¿Qué es bicho?"

Aa: "sabandija" /mira el cuaderno/ "Sí, sabandija"

Ao: "¿sabandija?" /ríe/.

Ao-Aa: "préstame el distraído"

Aa: "que padece distracción" /repite/.

Ao: "revolotear, dar giros en el aire".

Resultó también interesante observar qué sucedía entre los alumnos cuando no estaba la profesora presente y debían

actuar los encargados de la disciplina. Los niños no guardan silencio y están en el más completo "desorden" mientras la profesora no está en la sala. Los alumnos del Comité de disciplina tratan de llamar la atención reproduciendo las formas en que lo hace la profesora, sin embargo no logran imponerse y hacerse respetar.

Ao: "¡por qué no hacen fila!" (gritando)

Aa: "los niños no hacen caso porque son muy desordenados".

Durante los consejos de curso los alumnos deben asumir su rol asignado en cada comité, en cuanto a tener que denunciar ante el curso los alumnos que no han cumplido con sus "obligaciones". Los acusados, no obstante, no reclaman ni dan explicaciones acerca de por qué no han cumplido. No tuvimos la oportunidad de conocer si a la larga existían o no sanciones por estos incumplimientos; es probable que no pase más allá de la anotación y delación. Tampoco se observa explícitamente que sea el consejo de curso una situación amenazadora para los que aparecen en las listas. Son tantos los nombres, que ya es algo de rutina. Por el contrario, se observa mayor tensión en los alumnos que deben dar las cuentas, provocado por el hecho de tener que hablar frente al curso, donde serán exigidos y evaluados por la profesora en el cumplimiento de sus funciones como miembros de un comité.

9. Relación con los Padres y Apoderados

"Te mentiría si hubiese tenido un problema con alguno"

Con el objeto de poder apreciar el tipo de relación que la profesora de este curso establece con los padres, observamos dos reuniones de padres y apoderados. Además, conversamos con algunas madres y con la profesora, al respecto.

Las reuniones se desarrollaron en un ambiente que apreciamos como cálido y relajado. A la profesora se le observa segura de sí misma en cuanto a lo que tiene que informar.

Llama la atención el tono que utiliza para hablar a los padres; es más suave que el habitual con los alumnos. Es probable que por las características que ha adquirido la relación, ella se sienta en un ambiente familiar y también menos exigida.

Resulta curioso que la profesora se dirija a "las mami-tas" en circunstancias que hay al menos dos hombres presentes.

La primera parte de las reuniones se dedica a la entrega de información de parte de la profesora respecto a la asistencia de los alumnos, a la presentación personal, al rendimiento, al cumplimiento de tareas, a la matrícula del próximo año, a la celebración de la semana del niño y a las pruebas de fin de año. A través de todos los comentarios que ella hace, trata de que los padres tomen conciencia que deben preocuparse que los niños cumplan lo que la escuela exige y que es parte de la responsabilidad con que los alumnos deben actuar.

P: "Otra cosa, a los niños se les está olvidando la responsabilidad y llegan sin tarea. No los voy a nombrar, son varios ... preocúpense que en la noche arreglen su bolsón ... este es el hábito que más me interesa para 5º año; que hagan las tareas".

Nos llamó la atención, al revisar la información sobre la semana del niño el siguiente párrafo:

"Durante la semana del niño, van a tener clases todos los días, menos el miércoles, porque es el día de la recreación. Ese día van a venir disfrazados ... Queremos darles un día de felicidad a los niños".

Al momento de rescatar tal afirmación nos preguntamos:

¿Está la escuela consciente que lo que ocurre dentro de ella no produce felicidad a los niños y es por esto que hay que crear un día especial para que durante él sean felices?

Otro aspecto de la reunión es la petición de dinero para diferentes fines. Aparece la venta de talonarios de votos para

la elección de la reina de la escuela. Posteriormente, la profesora hace ver que no todos los niños han pagado las cuotas para el regalo de la madre. Resulta curioso que una cuota que deben dar los niños les sea solicitada a las mamás quienes van a ser precisamente las beneficiadas.

P: "Aquí están las cuotas del día de la madre, para que las mami-tas se den cuenta. Por ejemplo, al chico Soto le dan todos los lunes \$10 y se los compra en dulces".

Debe destacarse que la profesora, al tratar el tema de las platas y de las celebraciones, muestra flexibilidad y comprensión del problema, haciendo ver que hay familias que están en grave situación económica y no se les puede presionar.

P: "Este año no va a haber cóctel (para el día de la madre). Quiero que entiendan bien esto ... es por la época que estamos pasando. Los padres están en situación dramática. Hay niños que están pasando hambre. Los mismo el día del maestro ... Las cuotas que están pagando los niños se van a seguir cobrando sólo hasta octubre. Hay algunos que no les voy a pedir. Yo sé los casos de los que están pasando por momentos dramáticos ... los que están en mala situación no les voy a exigir".

Después de la charla informativa la profesora estimula a los padres a que hagan preguntas o "consultas". Se observó que son pocos los que intervienen y cuando lo hacen es para preguntar asuntos muy puntuales respecto a los trabajos escolares de los niños; por ejemplo si es obligatorio el atlas o no.

En la segunda parte de la reunión, la profesora, deja la palabra a algunas madres que también tienen asuntos que informar: la mamá de la candidata a reina, la presidenta del centro de padres del curso, la tesorera y la encargada de bienestar social. Las tres primeras dan cuenta de los fondos recolectados, las deudas y los saldos. La última se refiere a unas

charlas sobre alcoholismo y a un curso sobre habilidades parentales.

Cada intervención es de corta duración y en tono bastante familiar. Algunas madres interrumpen para hacer preguntas o para hacer bromas.

Sra: "Oye, no entendí ná lo que dijiste"

*Otra Sra.: "Si estabas conversando, por la chita!"
/se ríe y luego le explica nuevamente/. "¡Para ser
padres capos, niñitas! Es un curso fabuloso ... to-
mamos hasta onces" /se ríen/.*

En la primera reunión se elige a la mejor madre. Todos los apoderados presentes deben votar secretamente. Eligen a una señora que ha ocupado un cargo durante el año. Se emociona y agradece entre los aplausos y estímulos de los presentes.

Fiesta de fin de año

El 20 de diciembre se celebra en este curso la fiesta de fin de año que han preparado los padres de los niños para entregarles un regalo a cada uno.

Están todos los alumnos del curso presentes. No se ha hecho distinción entre los que han podido o no pagar las cuotas.

Hay mucho ruido, risas y bromas. Está la profesora presente, sin embargo, son las madres las que coordinan y distribuyen alimentos y regalos.

Los alumnos se aplauden entre sí a medida que se le va mencionando para la entrega de regalos.

Opinión de la profesora

En la entrevista a la profesora aparecen algunas opiniones que valen la pena de ser mencionadas ya que ayudan a entender el tipo de relación que esta maestra ha logrado con los padres de sus alumnos.

P: "Jamás he tenido un problema con ninguno. Hemos conversado. Siempre las cosas las planteo, así me conocen como soy y también las conozco a ellas. Te mentiría si hubiese tenido un problema con alguno. Les escucho si cuando me quieren decir algo, sus puntos de vista y conversamos".

... "cuando estaban en 1º o 2º era cosa de todos los días ver apoderados ahí, pero ahora no porque les tengo un día de atención, el lunes de 6 a 6 1/2. Si tienen algún problema ese día nos toca atenderlos".

"...son responsables, las que no vienen a ver me mandan comunicación pidiendo perdón y esas son las que vienen después a conversar conmigo".

"...hicimos nosotros un asado para la candidatura de la reina ... lo pasamos super bien, hemos estado hasta las 3 de la mañana. Los niños estaban felices porque los papás les habían contado que habían bailado con la señorita /se ríe/ ... Cuando hay apoderados nuevos así se integran todos".

Opinión de una madre

Al preguntarle a la madre de un alumno del curso su opinión acerca de las reuniones dice:

"Que la profesora informe de los niños está bueno, pero para pedir plata encuentro que está malo, porque a veces uno no tiene plata como para hacerle un regalo a un niño para fin de año. Juntar todo un año. Incluso a veces la casa anda mal y se le junta y no puede pagar, como a mí, ahora se me han juntado ocho meses. Son como \$ 840 que tengo que pagar de un viaje. Es mucho, son \$ 100 mensuales" (la señora trabaja en el Plan del Empleo Mínimo y gana \$ 2.000 mensuales).

Respecto de la profesora, ella opina así:

"Yo encuentro que la señorita es muy buena profesora, a mí me ha ayudado montón con el niño, la encuentro regia, ha sido como la segunda mamá de él. Lo ha ayudado en todo, lo ha comprendido..."

10. Relación con la Observadora.

"Tía, tía, siéntese aquí conmigo"

Inicialmente, en las primeras observaciones participaron alternadamente las tres observadoras del proyecto. Eso se evaluó positivamente por el equipo, dado que permitió comentar, comparar y analizar las apreciaciones que individualmente se pensaba podrían ser parciales respecto a la profesora del curso. Posteriormente, una misma observadora continuó registrando en este curso hasta la finalización del año escolar.

Las observadoras debieron permanecer siempre en un lugar fijo en la sala, con excepción de ciertos momentos en que la profesora no estaba presente. Se ocupaba un lugar, atrás en la sala, de algún alumno ausente y si no hubiese atrás, la profesora trasladaba a un alumno de la última fila hacia adelante para que la observadora se sentara. En ningún momento, estando la observadora presente, la profesora anunció o explicó a los alumnos la presencia de ésta en la sala. Fueron ellos lo que más tarde preguntaron directamente a la observadora.

La profesora mantuvo escaso diálogo con la observadora durante las horas de clase, sólo fue posible conversar más largo con ella fuera de la sala; antes o después de clases y en los recreos, además de algunas horas en que se le entrevistó.

Su trato fue siempre amable y cordial y al cabo de un tiempo la relación fue en tono más amistoso en que la profesora relató algunos de sus problemas personales.

Al releer cronológicamente los registros no se encuentra evidencia de un cambio en ella a través de los diferentes períodos de observación, lo cual permite pensar que no alteró

su conducta por efecto de la presencia de una persona extraña en la sala.

Respecto a la relación con los alumnos, la lectura de los registros y la apreciación que hace la observadora permite pensar que a ellos les resultó grata la presencia de la observadora. Al principio demostraban cierta timidez, pero pronto comenzaron a acercarse a saludar y a preguntar acerca de lo que escribía.

/Antes que empiece la clase, algunos A. se acercan a la observadora para pedirle que se siente junto a ellos/:

Aa: "Tía, tía, siéntese aquí"

Otra Aa: "Tía, tía, siéntese aquí conmigo".

Los alumnos no parecen identificar a la observadora con una profesora, quienes por lo general imponen disciplina por presencia. En una oportunidad en que los alumnos estaban sin la profesora y la observadora permanecía en la sala, los alumnos de seguridad aprovecharon este hecho para advertir a los niños que ella era una profesora y por lo tanto, debían comportarse como cuando está la titular. Los niños no asocian a la observadora con una persona que les pide que se ordenen. Sólo se preocupan de asegurarse que en las anotaciones que ella hace no está colocando los nombres de aquellos que se "portan mal".

Aa: /gritando/ "Oye, adelante hay "una profesora" (se refiere a la observadora).

Aa: "¡Cállense, siéntese ya!" (nadie le hace caso, comienza a desesperarse).

/Un Ao. se acerca a la observadora y le pregunta si está anotando a los que se portan mal. Ella le dice que no, que no les sabe los nombres. Automáticamente se pone la mano, tapándose el nombre borrado en el delantal/.

A partir de mediados de año se observa aún mayor acer-

camiento de los alumnos hacia la observadora, al igual que cierta complicidad. Se acercan a preguntar qué es lo que escribe, por qué también debe hacer el dictado, qué es lo que observa, etc.

Se dan, además, el tiempo para hacer bromas: le preguntan si hizo bien todo el dictado. Después un Ao le dice a una Aa: "Te están observando" /La Aa. mira a la observadora y se ríe tapándose la boca/.

En la reunión de padres y apoderados, al inicio, la profesora presenta a la observadora diciendo:

"Vamos a tener una visita, es la señorita que está observando a estos angelitos",

Los padres saludan sin hacer ningún comentario en ese momento ni con posterioridad.

Durante la fiesta de fin de año las madres han dispuesto un lugar especial para la observadora y es al lado del niño que ha sido destacado en el curso por buen rendimiento y habilidades deportivas. Es, además, el niño que la profesora ha sugerido como alumno éxito y, por lo tanto, la observadora le ha hecho entrevistas, lo mismo a su familia.

Los niños conversan cariñosamente con la observadora compartiendo refrescos, galletas y torta.

ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA

Características Generales

La escuela estudiada 1/, es una escuela básica particular subvencionada. Es sostenida por una sociedad educacional que surgió, fundada por una profesora, hace 25 años. Hoy día está conformada por 10 escuelas. La institución cuenta con

1/ Por respeto a la Dirección, profesores y alumnos, no se identifica a la escuela ni a la comuna.

una matrícula aproximada de 25.000 alumnos en las modalidades básica, científico-humanística y Técnico-Profesional, diurnas y vespertinas.

La escuela estudiada se ubica en una comuna de gran densidad poblacional, y atiende niños de kinder a 8º año básico, completando un número de 600 alumnos. En el año 1983 cuenta con un nuevo edificio y se ampliará, además, a la educación media.

La escuela, por percibir subvención estatal es gratuita; sin embargo, son los apoderados quienes deben proporcionar los textos y útiles de estudio. Asimismo, existe una cuota, fijada por los padres para el Centro de Padres, dinero con el que se compra, por ejemplo, la parafina para calefaccionar las salas de clases.

La escuela, si bien se rige por las normas que fija el Ministerio de Educación aplicando rigurosamente los planes, programas y decretos de evaluación vigentes, señala tener su propia filosofía y objetivos.

Declara que su filosofía básica está fundamentada en el respeto a las personas, el desarrollo individual y social de alumnos en una concepción humanista-cristiana del hombre.

La escuela se plantea 10 objetivos generales:

- *Desarrollo integral y armónico de los educandos, encauzando sus intereses y necesidades hacia el bien común, desarrollando el respeto a la persona, a la verdad, a la justicia, a la generosidad, a la honestidad, a la responsabilidad y a la autenticidad;*
- *el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano y a los derechos y deberes que de ella se derivan;*
- *profundizar y transmitir el amor a la patria y a los valores nacionales;*

- *reconocer, apreciar e internalizar que la familia es el núcleo básico de la sociedad;*
- *impregnar a los alumnos de la filosofía de la escuela a través del quehacer educativo;*
- *desarrollar en los alumnos un auténtico espíritu de responsabilidad social;*
- *integrar en forma permanente y dinámica a los padres y apoderados al ámbito cultural, social y deportivo de la escuela;*
- *lograr que la escuela trascienda a la comunidad a través de actividades culturales, sociales y deportivas;*
- *que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté siempre centrado en el alumno, respetando sus diferencias individuales y ritmo de aprendizaje;*
- *lograr que el alumno, en la escuela, se sienta realmente persona.*

Estos objetivos y principios generales de la escuela son dados a conocer a los apoderados a través de un folleto impreso.

Con respecto a la estructuración y entrega de contenidos, la sociedad educacional cuenta con un departamento central de currículum que planifica y coordina la actividad técnico-pedagógica. Esta labor es apoyada, además, por un Consejo de Directores.

Al interior mismo de la escuela funcionan tres departamentos de planificación:

- *un departamento de primer ciclo que coordina las actividades de los profesores de 1º a 4º año básico;*
- *un departamento del área técnico-artístico y uno del área científico-humanista para el 2º ciclo, vale decir, que coordinan las actividades de 5º a 8º año básico.*

En base a estas reuniones por departamento, cada profesor planifica las actividades de su curso.

Además, la escuela cuenta con un número apreciable de actividades extraprogramáticas:

- *grupo de ballet;*
- *grupos de canto;*
- *grupo de baile moderno;*
- *Cruz Roja;*
- *Brigada del Tránsito;*
- *Grupo juvenil encargado fundamentalmente del bienestar estudiantil.*

Todos estos grupos son mixtos. Además existe un grupo de tejido para las mujeres y un grupo de deportes para los hombres.

Rutina diaria

A las 14:00 horas en punto suena la campana de inicio de las actividades de la jornada de la tarde.

Los alumnos concurren al patio, donde cada curso tiene su lugar.

Al frente de los alumnos hay un micrófono. En un muro, un afiche:

NUESTRO LEMA:

**SUPERACION CONSTANTE Y SER SIEMPRE
MAÑANA MEJOR QUE HOY.**

Un profesor toma el micrófono y pide a los alumnos que se formen, que tomen distancia y guarden silencio.

P: "Uno, dos, tres".

/Los A. toman distancia al tiempo 1, discreción al 2 y firmes al 3. Algunos siguen conversando/.

P: "Uno, tomen distancia; dos, bocas cerradas, a discreción, tres, firmes".

/Los A. ejecutan las órdenes a medida que las va dando el P.

P: "Buenas tardes"

A: "Buenas tardes"

En cada curso, el jefe de curso está detrás de la fila pues debe vigilar el comportamiento de sus compañeros. Los profesores se paran cerca de su curso, algunos conversan entre ellos. Generalmente, el director se pasea por detrás de las filas.

Los días lunes la actividad se inicia con un acto cívico.

P: "Vamos a comenzar una jornada con más ánimo. Cantaremos la Canción Nacional, dirige el Sr. ..."

P: ¡A discreción, firmes!

/El P. inicia la canción nacional y los alumnos lo siguen. Cada vez que comienza una estrofa, el profesor dice: "uno, dos, tres". Al terminar la canción, el profesor de turno grita "Viva Chile" y los alumnos responden en coro "Viva"/.

P: /continúa/ "Como es costumbre a inicio de la semana se da a conocer una efeméride. Esta semana se da la efeméride de la solidaridad, o de la amistad, o del compañerismo. A continuación voy a dejar a tres compañeros, escúchenlos".

/Cada uno de los alumnos lee un trozo que tiene escrito en una hoja; acerca de la amistad, la cooperación y la solidaridad, respectivamente. Los alumnos son aplaudidos por profesores y alumnos/.

/El director se dirige a los alumnos: /

Director: [Todos los meses se ven cosas de la historia, pero esta semana vamos a tomar cosas del presente, concretas, formas concretas de expresar la

solidaridad. Para esto vamos a tener la campaña del ropero escolar para ayudar a aquellos niños con problemas económicos y que no pueden tener ropa para ir al colegio.]

/El director motiva, tanto a los profesores como a los alumnos, a realizar la actividad/.

Director: "Veremos cómo trabaja la jornada de la tarde para que emule con la jornada de la mañana".

/Luego se insiste sobre la Solidaridad como compromiso de todos los miembros de la escuela/.

Director: "Otra forma de hacer real la Solidaridad es la campaña del libro, que se inicia en las escuelas ... Se trata de que a través de ellas se monte una biblioteca para que todos los alumnos puedan ir a estudiar, leer, investigar. El compromiso es de todos, incluso de los profesores. Se hará una evaluación diaria de la campaña y se estimularán los cursos que hagan mayores aportes. Cada curso tendrá un instructivo, una circular".

/Una vez que los alumnos están en silencio el P. desde el micrófono indica los cursos y éstos se dirigen a sus salas/.

/Cada curso se detiene en la puerta de la sala y los alumnos se ponen pantuflas sobre los zapatos antes de entrar. Los profesores permanentemente recuerdan a los alumnos que/ "deben ponerse las pantuflas afuera, sacárselas antes de salir a recreo, guardarlas en un bolsillo y volver a ponérselas, pues es la única forma de que la sala no esté embarrada".

La jornada de clases está dividida en tres bloques con dos recreos: el primero, de 15:30 a 15:45 hrs. y el segundo de 17:10 a 17:30. Las clases terminan a las 18:45 horas.

En la escuela se da bastante importancia a las semanas de actividades extra-programáticas. Se trabaja gran parte del tiempo en la preparación de exposiciones y en función del

acto. Así, por ejemplo, durante la semana de la bandera, los niños en clase, dibujan banderas, recortan, pegan. Además, se prepara un grupo que hará una representación. Durante la semana las actividades se muestran a los alumnos.

/Cuando tocan la campana para entrar a clases el profesor hace que los niños desarmen las filas y se pongan en semicírculo pues van a ver el trabajo de un grupo de alumnos/.

P: [Esta semana se han realizado varios trabajos en relación a la efeméride de la semana. Yo creo que es bueno que vayamos conociendo los trabajos que hacen los grupos. Hay un grupo de alumnos que trabajan en el taller de baile el día sábado.]

Se observa que el acto no es excesivamente formal, existiendo más bien un clima de alegría y entretención con una relación de confianza de alumnos y profesores.

P: "Señor ... por favor dígame a las damas que entren en acción".

/Los alumnos no aparecen inmediatamente/.

P: "Bien, vamos a esperar un segundo para ver el Walk over, si no aparecen van a perder por no presentación".

/Los alumnos se ríen/.

P: "Luego vamos a sacar un trabajo de cada curso".

/Los alumnos aún no entran en escena/.

P: "Vamos a hacer una pausa comercial"

/Todos los alumnos se ríen/.

P: "¿Listo?"

Algunos niños comienzan a pifiar. Las alumnas aparecen, están vestidas con minifaldas rojas, medias y blusas blancas.

Los alumnos aplauden, varios silban al verlas pasar.

Comienza la música y las alumnas bailan al ritmo de música moderna.

En general, en los actos cívicos se percibe el intento de entregar algunos valores como la libertad y la democracia.

Muestra de ello es el acto de la Batalla de la Concepción.

/Inicia el acto el Director, resaltando que/ [En esta semana para-académica se ha preparado este acto como un camino de expresión de los alumnos y no buscando la perfección.] "Este acto es fruto del trabajo de toda una semana, algo sencillo pero fruto del esfuerzo de todos".

/Luego de un discurso el profesor de ciencias sociales, después de mencionar el hecho histórico y su contexto, hace énfasis en que/ [estos hechos destacan los ideales de libertad, justicia y democracia por los que siempre ha luchado Chile y que cuando se han visto amenazados el pueblo se rebela...]

/Luego los alumnos hacen una representación de la época. Una niña aparece disfrazada de bandera y dice:/ [¡Soy espíritu de la bandera que representa los valores propios del pueblo de Chile: la libertad, la paz, la justicia y democracia. Los chilenos han luchado por estos ideales, por su soberanía y derecho de auto-gobernarse. Por eso ocurrió la Independencia de 1810, en la cual se conspiró por la libertad de Chile en todos los lugares del país, incluso en los salones.]

En la escuela existe una gran preocupación por la asistencia de los alumnos. Esto se explicaría, fundamentalmente, más por motivos económicos que meramente académicos. La subvención que se otorga a la escuela es por cada alumno matriculado y que asiste regularmente.

Así, en una conversación con el Director éste nos dice:

[... Hay un montón de cosas del manejo de estas

escuelas que uno las aprende con la práctica, que van desde arreglar la asistencia. Como a uno le pagan la subvención por número de días asistidos ... Además nosotros tenemos siempre una matrícula de reserva porque a veces vienen niños a matricularse a mediados de año.]

Otra forma de mantener al alumnado consistiría en que la escuela se preocupa de satisfacer las expectativas de los apoderados y de integrarlos a la escuela. Estos permanentemente tienen abiertas las puertas de la escuela e incluso de la sala de clases. Por otro lado, se les recibe cordialmente, incluso con una preocupación personal del Director.

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CURSO : 1º B, ENSEÑANZA BASICA
ESCUELA : PARTICULAR, GRATUITA, SUBVENCIONADA.

1. Características Generales

En la escuela hay dos primeros años básicos. El 1º A que asiste en la jornada de la mañana y el 1º B que asiste en la jornada de la tarde. Los dos cursos tienen la misma profesora.

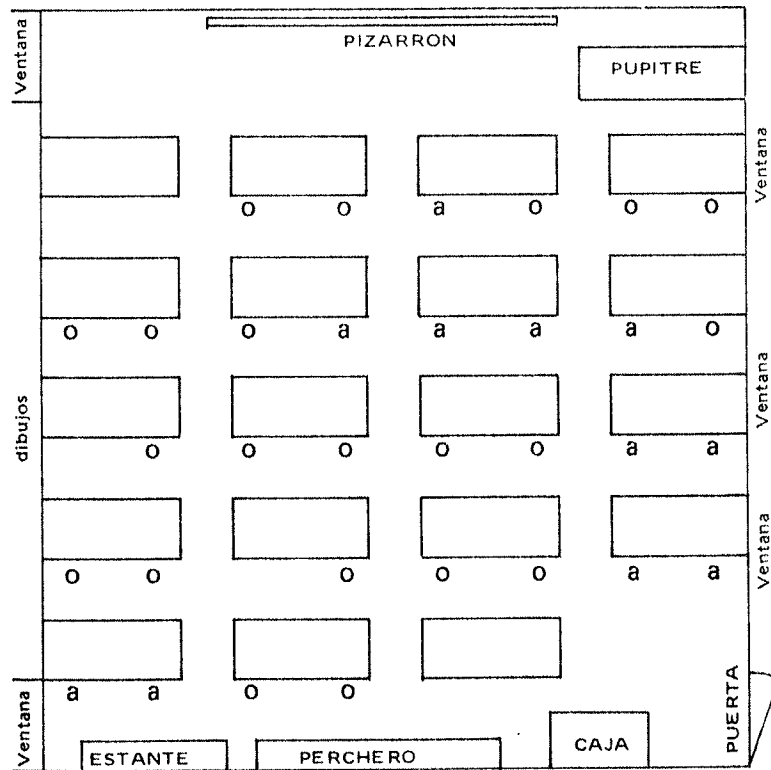
La profesora tiene 29 años de edad, y tiene a la fecha ocho años de experiencia docente, siete de los cuales los ha realizado en zonas rurales. Estudió mientras trabajaba, en cursos de regularización durante cuatro veranos.

En el curso hay 44 alumnos (16 mujeres y 28 hombres). Todos los niños han asistido a kinder, la mayoría en la misma escuela.

La edad promedio era, en marzo de 1982, de 6 años y 10 meses, siendo la menor de 5 años tres meses y la mayor de 7 años 10 meses.

La sala de clases es de tamaño adecuado para el número de alumnos; con buena ventilación e iluminación. Los bancos son bipersonales y se distribuyen en 4 filas. Frente a ellos se encuentra el pizarrón y el escritorio de la profesora. En una de las paredes laterales se encuentran los ventanales; en la otra hay ventanas pequeñas y un dibujo grande de colores. La muralla donde está el pizarrón está llena de sumas, restas, palabras, frases, etc. Este es (según la profesora), el material didáctico que se debe renovar, pues es supervisado por la Central de Escuelas. En la muralla de atrás, se encuentra un perchero donde los niños cuelgan sus abrigos o parkas. Al fondo de la sala hay un estante y una caja donde los niños guardan las pantuflas que deben ponerse al comenzar cada clase.

La sala puede graficarse de la siguiente forma:



2. ¿Cómo se enseña?

En general, el proceso de enseñanza está centrado en lograr que la mayoría de los alumnos cumplan los objetivos que la profesora se fija. Esto es: que aprendan a leer, escribir, sumar y restar, a pesar, de que se estima que el logro de la lecto-escritura es un proceso que se completa a fines de segundo año.

Con este fin la mayor parte de las horas de clases están dedicadas al aprendizaje de la lecto-escritura; en segundo lugar a la enseñanza de las matemáticas; y en forma ocasional se realizan actividades técnico-manuales.

Las actividades son siempre determinadas por la profesora; es ella quien fija su inicio y el término.

Los registros que se tiene de este curso indican que la profesora se encuentra la mayor parte del tiempo sentada en su escritorio mientras los niños realizan tareas individuales. La profesora se muestra cansada al ser ésta su segunda jornada de trabajo y en un curso de niños pequeños. Es común que ella escriba en el pizarrón una frase o unos ejercicios de cálculo para que los niños los copien en sus cuadernos, ya sea haciendo planas o resolviendo sumas y restas. A veces, estos mismos ejercicios constituyen las tareas que los niños deben hacer en sus casas.

P-Obs: "Lo que pasa es que estoy muy cansada, ya no tengo ánimo. Hoy día tenía que tomar lecciones y no me sentí capaz". [Durante toda la clase la profesora se dedica a llenar planillas].

El procedimiento utilizado para la enseñanza de la lecto-escritura consiste en la asociación de símbolos gráficos con su expresión verbal. Esto, al parecer, no facilita una adquisición rápida del proceso lector, haciendo su aprendizaje extremadamente monótono. A esto se suma un número exce-

sivo de alumnos lo que dificulta aún más la enseñanza. Es probable que sea ese el motivo por el cual se hace énfasis en la responsabilidad de los padres frente a sus hijos en el aprendizaje de esta habilidad.

Al respecto, el Director de la escuela dice:

[Los profesores es bien poco lo que podemos hacer, hay muchos niños en el curso para enseñarle a cada uno. Por eso las mamás tienen que repasarle 15 minutos la lección todos los días, un poquito todos los días Este sistema lo inventé yo y me ha dado excelentes resultados. Todos los años hago una reunión antes de comenzar las clases y les explico a las mamás cómo enseñarles.]

La profesora opina del mismo modo:

"Un niño no puede aprender solamente con lo que la profesora le enseña en la clase y los papás tienen que poner de su parte también en la casa".

Al enfatizarse y hacer explícito el papel de los padres en el aprendizaje del niño, disminuye la responsabilidad del profesor en este aspecto; con lo cual el tiempo destinado a la enseñanza propiamente tal se hace muy escaso. Para esto, la profesora pide a los alumnos que mencionen palabras que comiencen con la consonante que los niños deben aprender, escribe las sílabas en el pizarrón, los niños las leen en coro y luego hacen una plana de copia. El procedimiento utilizado se visualiza con más claridad en el siguiente registro:

*P--A: "¿Cómo se llama nuestro país? ... Chchile"
Algs. A: /A distintos tiempos/ "Chile"*

P: "Hoy vamos a conocer la letra Chch, la grande y la chica".

Varios alumnos comienzan a gritar distintas palabras que empiezan con ch.

"Chupete"

"Chicha"

"chocheo"

"chancho"

P: [A ver de a uno] /indica a un alumno/

Ao: "caballo"

P: "Naa que ver" /hace una mueca y sonríe/

/La P. indica a otro Ao./

Ao: "Chapa"

Le pide a otro niño que diga una palabra.

Ao: "Checho"

Los niños nuevamente comienzan a gritar.

"Chifla"

"Chaleco"

"Choclo"

"Chica"

.....

P: "A ver calladitos. Yo les voy a escribir la letra con cinco vocales y ustedes las copian. Bien ordenaditos. Voy a tomar lecciones y después vamos a pasar al dictado.

/La P. escribe en la pizarra, varios alumnos aprovechan de conversar/.

Lunes, 20-septiembre-82.

Cha - Che - Chi - Cho - Chu

cha - che - chi - cho - chu

P--A: /Indicando la letra/ "¿Cómo se llama ésta? ... che".

A: "cha - che - chi - cho - chu".

/La P. se va a su escritorio a tomar lecciones y revisar cuadernos. Los alumnos deben hacer una plana con las sílabas copiadas en el pizarrón/.

Del registro se desprende que la profesora no se asegura que los alumnos aprendan la nueva consonante, sólo la introduce. De este modo, creemos se logra que ellos sepan que deben aprender una nueva letra. Además, pareciera que se aplica siempre el mismo procedimiento, los alumnos no requieren de instrucciones para saber qué es lo que deben realizar.

La profesora destina la mayor parte de su tiempo a tomar lecciones a los alumnos en forma individual. Esto le ocupa prácticamente toda la jornada de clases. Se le ha observado realizando esta actividad tanto en las primeras como en las últimas horas de clases. Cabe señalar que la profesora en una hora y treinta minutos de clases alcanza a tomar la lección a sólo siete alumnos; en el curso hay cuarenta y cinco. Esta actividad debe ser considerada básicamente como evaluación, ya que la profesora califica a los alumnos una vez que terminan de dar la lección. Para esto la profesora siempre hace leer las palabras y frases del libro de lectura. Las evaluaciones son frecuentemente interrumpidas, por llamados de atención a los alumnos para mantener cierto orden y silencio en la sala.

Mientras la profesora toma las lecciones, los alumnos deben realizar planas de copias. A través de ellas se desarrollan hábitos de orden y limpieza. Además, los alumnos se acostumbran a trabajos rutinarios, mecánicos y monótonos, para los cuales no es necesario desarrollar ningún tipo de creatividad.

En algunas ocasiones, la falta de supervisión y apoyo de la profesora, que está dedicada a tomar lecciones, es suplida por alumnas de cursos superiores. Estas se dedican a sacar punta a los lápices y a ayudar a los niños en sus ejercicios.

Nos llama la atención que las frases utilizadas en las copias carecen de sentido y son difíciles de comprender, más aún si no se posee una destreza lectora desarrollada. General-

mente, se utilizan frases como las siguientes: "Lita, toma té". Es bastante probable que los alumnos lean esta frase como "Lita tomate", ya que lo que aprenden es a transformar símbolos escritos en su expresión verbal más que leer palabras o frases. Asimismo, se utilizan frases que no guardan relación con las formas gramaticales comúnmente usadas en el idioma, tales como: "Toma la mano". Esta expresión es usada cuando se pasa un objeto a otra persona; por ejemplo, "toma el lápiz". Por lo tanto, la primera frase carece de todo sentido, no es posible pasar una parte del cuerpo a otra persona. Al parecer, los niños al hacer las planas de copias no leen lo que escriben; se limitan a copiar en forma mecánica lo escrito en el pizarrón.

Así por ejemplo, una alumna escribe en su cuaderno "La le es rica". En la pizarra hay escrita una serie de frases sueltas; debiera haber escrito "la leche es rica". Otro alumno sólo escribe tres frases. Cuando la observadora le pide que le muestre el cuaderno él dice: "Me salió mal todo". Lo escrito contiene una serie de inversiones y omisiones.

La profesora en raras ocasiones revisa las planas de copias dentro de las mismas horas de clases. Al parecer, porque se espera que los alumnos terminen los trabajos en sus casas.

P: 'Los flojos que no hicieron la tarea, la terminan en su casa. Voy a dar instrucciones. Guarden el cuaderno. Me dejan su goma y su lápiz'

Por otra parte, cuando suele revisarlas, el énfasis lo pone en el orden y limpieza del trabajo:

P-Aa: 'Para qué es esa línea roja? ... ¿Para pasarse? Tiene que juntar la letra para que le quepa todo en el cuaderno'

P-Ao: 'Para abajo no se hace la tarea'. 'Esas orejitas que se le forman a los cuadernos quiero que desaparezcan'. [Si tienen orejitas es puro descuido porque yo siempre les pongo clips.

Díganle a la mamá que le pongan al cuaderno un forrito de papel y uno de nylon.} "Para que queden bien . . ."

A: [en coro] "Bonitos".

Además todos los días revisa los cuadernos de los niños. Al hacerlo se fija tanto en el orden y limpieza, como en el que tengan todas sus tareas hechas. Así por ejemplo a un alumno le revisa el cuaderno y le dice "¿Y eso? ¿Quién se lo rayó así?". En otra ocasión llama a dos alumnas a dar lección, les pregunta si han forrado el libro.

P-Aaas: "¿Forraron los libros?"

Aas: "Sí"

P: "¿A ver? muéstrémelo".

/Las niñas lo sacan de su bolsón y se lo muestran. Los cuadernos tienen sólo forro de papel/.

P-Aas: "¿Y el forro nylon? Díganle a la mamá que les tiene que comprar forro nylon".

La profesora destina bastante tiempo a supervisar si los alumnos traen los útiles y si los cuadernos están limpios y ordenados. Al parecer, en esto influye el que los cuadernos de los niños y su presentación personal son revisados por la Dirección Central de la cadena de escuelas a la cual pertenece ésta.

P-A: "Quería conversarles a ustedes que en la mañana tuvimos una visita (de la Central de Escuelas); que venían a revisar los cuadernos, su presentación personal" [Los niños de la mañana estuvieron muy bien] (se refiere al 1º A). "A lo mejor vienen en la tarde y no quiero que ustedes los defrauden".

Por otra parte, aquellos alumnos que no dispongan de sus útiles no pueden trabajar. La escuela no presenta alternativas en este aspecto.

P-Ao: "¡No trajo cuadernos usted!".

Ao: 'Se me quedó en la casa'.

P: 'Y usted a qué viene ¿de paseo?'

Además de las copias, se utiliza el dictado como una forma de enseñanza de la escritura. En este aspecto también le recae cierta responsabilidad a los padres.

P: [Han aprendido a leer bastante bien, pero no hay caso que escriban. A lo mejor fue error mío. . . , pero les dije a las mamás que ya no les voy a dar más tareas para la casa, que le hagan puro dictado no más hasta que aprendan].

El dictado se realiza con el fin de evaluar el aprendizaje y a través de él se obtiene una calificación. Una vez terminado, la profesora recoge los cuadernos y lo revisa inmediatamente. Luego se los devuelve a los niños diciendo su nota en voz alta. Así, los alumnos saben que han recibido una determinada calificación, pero no tienen certeza de donde se ubican los errores. Esto, a pesar de que la profesora escribe en el pizarrón la lista de palabras.

Aa-Aa: "¿En qué te equivocastes?"

Aa: "No sé".

En estas evaluaciones masivas los niños que se encuentran más atrasados en el aprendizaje no logran responder adecuadamente obteniendo un "Insuficiente". Además, sus compañeros suelen descalificarlos:

Aa-Aa: "Te dije. . . te dije, pero qué burra tan grande".

Esto hace pensar que el dictado es una actividad que produce tensión en algunos alumnos, especialmente aquellos que tienen más dificultades. Así por ejemplo, Olga rompe a llorar porque no ha escrito todas las palabras.

Los procedimientos mencionados para el aprendizaje de la lecto-escritura hacen difícil pensar que lleguen a desarro-

llar destrezas lectoras que permitan la comprensión de lo leído. A su vez, es probable que los niños no desarrollen interés por la lectura.

Esto hace referencia a la carencia por parte de los profesores de metodologías adecuadas; así como a la dificultad de enseñar en forma simultánea a cuarenta y cinco alumnos.

En síntesis, subyace a la metodología, una concepción de aprendizaje mecánica y memorística. Los alumnos aprenden en la medida que leen y escriben una y otra vez las mismas palabras, dándoseles escasa importancia a la motivación.

Tal como se ha mencionado, la ayuda individual que alcanza a recibir cada niño de parte de la profesora, es esporádica. Esto hace que los alumnos desarrollen diversos mecanismos de colaboración mutua. Es frecuente que entre ellos se den indicaciones y explicaciones.

Aa-Aa: "Cachaste mal, porque era 1"

Aa-Aa: "Cuando te acerques a esta línea [indica] tenés que hacerlo con letra chiquitita".

Dada la sobrecarga de horas que la profesora debe estar haciendo clases (de 8 de la mañana a siete de la tarde) en forma casi ininterrumpida, ésta debe ocupar ciertos períodos para trabajo administrativo: llenar planillas, completar el libro de clases, confeccionar material didáctico, revisar pruebas, etc.

Por esta misma falta de tiempo es probable que la profesora dé escasas explicaciones limitándose a señalar las actividades que los alumnos deben realizar. Así por ejemplo, cuando los alumnos regresan del recreo, encuentran en la pizarra una lista de sumas. La profesora dice al curso:

P: "Ya vayan a hacer su tarea solitos. Recuerden que Uds. están bien aconsejados" [al parecer, la P. ha explicado la materia en una oportunidad anterior].

[Mientras la P. continúa llenando planillas llama a

uno Ao al pizarrón. El niño permanece largo rato frente al ejercicio sin saber qué hacer/.

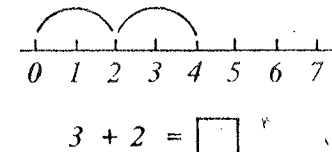
P-Ao: "Ya, pues Luis dé los saltitos de los conejitos. . . El conejito quiere dar tres saltitos" [continúa llenando hojas].

[Algunos alumnos se paran y le dicen el resultado al niño].

Ao: [gritando] "Tía, le están diciendo".

P-A: (que se han parado) "Ya, vayan a sentarse, no sean cargantes".

[Luis se equivoca al hacer el ejercicio, escribe lo siguiente]:



Ao-Luis: "No, está mal. Del 1 al 2, al 3, al 4 y después al 5".

La P. manda a Luis a sentarse sin darle ninguna explicación.

Una vez que Luis va a su puesto, la profesora llama a otro alumno al pizarrón.

El niño resuelve correctamente el ejercicio. La P. dice al curso: "Ven, esa es la tarea. Ahora voy a dar tarea para la casa, mientras ustedes copian voy a pasar por los puestos. En seguida voy a revisar los ejercicios.

En ciertas ocasiones, la reacción de la profesora frente al error es de molestia, constituye para ella una falta de atención a sus instrucciones.

[La P. le revisa a un alumno].

P-Ao: "Oye, tú no hací nada. Ahora sí que te voy a mandar a la oficina. Ya, anda pararte allá/ señala el rincón junto a la puerta/.

Después le revisa el cuaderno a otro niño. En una de las sumas se ha equivocado y en lugar de escribir el número cuatro ha puesto el cinco.

P: "Cuánto son dos más dos?"

Ao: "Cuatro"

P: "¿Qué número es ese?"

Ao: "cuatro"

P: "Yo te voy a colocar mala nota no má. Ahora sí que no te perdono. Esta está mala".

En ninguno de los casos en que los alumnos han realizado correctamente su trabajo la profesora da algún tipo de refuerzo.

De este modo, aquellos alumnos que logran aprender y comprender lo que se les pide irán progresando paulatinamente. El resto se irá atrasando cada vez. Al no lograr comprender lo que debe hacer, se equivocan, recibiendo por este motivo una descalificación.

Cuando un niño no logra aprender se apela a la responsabilidad de los padres.

P: "Hay niños que podrían rendir, pero les falta apoyo en la casa".

Respecto a un alumno que presenta problemas en el aprendizaje ella opina:

P: "Son, cómo te dijera, ¡volados!, porque tú les estai diciendo una cosa, después te salen con otra".

Tal como se ha descrito para otros cursos, el aprendizaje constituye una actividad "pasiva-receptiva". A los niños no se les estimula la creatividad ni se les une el aprendizaje escolar a sus viviendas o a su mundo experiencial fuera de la

escuela. Tampoco se observan actividades grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos, sin embargo, desarrollan procesos paralelos, que la profesora, al no llegar a conocerlos, reprimiendo catalogándolos de indisciplina.

*/Rodrigo se da vuelta y le dice a las niñas de atrás:/
"Traje una manzana y dos naranjas. . . ¿Cuántas son? La niñas permanecen en silencio. Rodrigo saca la fruta, las pone encima de la mesa y cuenta 1 - 2 - 3".*

/Claudia hojea su cuaderno y dice:/ "Aquí tengo muy bueno, aquí también, en ésta, en ésta, aquí tengo otro muy bueno, aquí también. Tengo hartito estudiado ¿Ah? ¿Y tú?".

Asimismo, como forma de hacer más entretenido el trabajo dentro de las clases, los alumnos utilizan la competencia. Por ejemplo, en una ocasión los niños deben hacer una plana de copias, un alumno le dice a otro: "Te echo una carrera".

No existe un espacio para que los alumnos hablen de sus propias experiencias. Las únicas oportunidades de hablar son aquellas en que deben enumerar palabras. Sin embargo, la profesora constantemente corrige el lenguaje de los niños.

Ao: "Se me le quedó en la casa"

P: "¿Cómo que se me le quedó!". "Cuando vai a aprender a hablar bien".

Quizás la forma más frecuente de lograr que los alumnos realicen el trabajo que se les pide, es amenazando con algún tipo de sanción. Dentro de ellas se cuentan las siguientes:

- Castigo físico:
"Shtss. . . Voy a tener que pegarles a algunos"
- Enviar comunicación a los padres:

*"Ustedes sabían que para hoy día había una copia
¡A no sé! Yo les voy a colocar una notita en el cua-
derno".*

— Enviar al director:

*"El niño que no tenga la tarea lista se va a ir a la
oficina. Yo no lo voy a perdonar".*

— Dejar sin recreo:

*"A ver niñitos, los que no hacen la tarea ahora
sí que los voy a catigar, los voy a dejar sin recreo...
hasta las ocho de la noche haciendo tareas".*

En la medida que los alumnos internalizan estas posi-
bles sanciones la profesora usará la evaluación como amenaza.
Es frecuente que diga frases tal como la siguiente: "¿A ver?
sentarse. Después voy a revisar las tareas".

La profesora y los alumnos perciben el trabajo escolar
como algo tedioso y aburrido, de lo contrario no sería nece-
sario estar constantemente presionando a los alumnos con
algún tipo de sanción para que trabajen. Asimismo, no sería
efectivo amenazar a los alumnos con dejar haciendo tareas
como forma de castigo. Por otra parte, generalmente los
alumnos demoran bastante en entrar a la sala de clases. Lo
contrario ocurre al tocar la campana en que los niños gritan
y salen corriendo de la sala.

Al parecer, la principal razón para estudiar es obtener
buenas notas, pasar de curso y finalmente obtener una profes-
ión universitaria.

La profesora en varias oportunidades le hace a los alum-
nos comentarios como los siguientes:

*P: "..... Estamos conversando que este es el
último trimestre del año Hay niñitos que
tienen puros insuficientes, esos van a quedar repi-
tiendo. Si se superan y sacan puros buenos y muy
buenos ahí se olvidan. . . Si aprenden a leer y escri-*

*bir Los niñitos que son alentados, que apren-
den a leer y escribir, esos van a pasar de curso. Los
flojos se quedan en esta misma sala y en esta misma
escuela". No van a ir al otro colegio nuevo que
están haciendo al lado.*

Ao: "Vamos a pasar a segundo".

*P: "Va a pasar a segundo, a tercero, después va a
estar en el liceo, va a ir a la universidad y va a ten-
ner una profesión".*

Ao: Vamos a ir creciendo y pasando de cursos.

*P: Sí. "¿Qué va a ser cuando grande? ¿carabi-
nero?, ¿doctor?"*

Esto conduce a que aquellos alumnos que presentan
más dificultades no desarrollen mayor interés por seguir es-
forzándose y obtener buenas notas. Ellos ya se han retrasado
demasiado y no podrán alcanzar al curso. Se agrava aún más
la situación cuando son catalogados como "flojos" y poco
inteligentes.

3. Disciplina

"Todos sentados en sus puestos, derechitos"

Las normas y sanciones para imponer la disciplina son
definidas por la profesora. Estas rara vez van acompañadas
de explicaciones; cuando existen se hallan referidas a las ne-
cesidades o decisiones de la profesora. En ninguna ocasión
hace referencia a las necesidades del grupo. Por lo general,
se da el siguiente tipo de órdenes:

*P: "Ya, les dije ya que estuvieran con la boca ce-
rradita". . . "Yo no he dicho nada que conversen"
. . . "Yo no quiero paseos".*

Con esto es probable que los niños internalicen la nece-
sidad de acatar la autoridad más que normas útiles y valiosas
para todos. Puesto que, se hace énfasis en el sometimiento a
la autoridad.

Así, se puede entender el hecho de reaccionar con molestia cuando los niños no cumplen.

P: "¿Qué dije yo!, ¿cuando la tía está tomando lecciones?" (molesta).

Sin embargo, los alumnos acatan la autoridad en la medida que se les vigila, de lo contrario harán "desorden" cuando la profesora esté ausente o demasiado ocupada. Por ejemplo, en una oportunidad los alumnos debían hacer copias y la profesora salió a atender un apoderado. En esta situación, la mayoría se puso a conversar o pasear por la sala, alrededor de cinco o seis corrían y se tiraban al suelo.

Aa: "¡La señorita que viene!"

Ao: "¡La señorita!"

/Todos los niños corren a sus puestos o se sientan/.

Asimismo, los alumnos sienten bastante temor a ser enviados donde el director, pues representa la máxima autoridad. Por el contrario, las alumnas mayores que reemplazan en algunas ocasiones a la profesora no tienen ningún poder, y deben recurrir a amenazar con acusar a la profesora. Ellas son alumnas y ocupan el mismo rol que el resto de los niños.

/Al curso llega una de las alumnas mayores que ayudan a la P. Los niños continúan jugando. La alumna le dice a uno de los niños/: "Te voy a pegar bien fuerte para que te sientes". El niño no le hace caso. La alumna regresa con una hoja y un lápiz en la mano/.

Aa-Ao: "¿Cómo te llamai? . . . La señorita los va a llevar a la oficina".

/El ao, regresa a su puesto/.

La razón fundamental por la cual la profesora exige orden y silencio dentro de la sala de clases es para facilitar el normal desempeño de sus actividades. Es decir, poder tomar lecciones con tranquilidad. Al comenzar la clase suele decir al curso frases como las siguientes:

P: "Voy a ir dando tareas, pero no quiero que conversen mientras los niños están adelante" . . . "Oye niñitos por favor cállense. No ven que le estoy tomando lección y no escucho nada acá adelante ¿Por qué no hacen la tarea con la boca cerrada?"

La profesora considera importante que mientras los alumnos trabajan en clases, permanezcan en sus puestos, sentados, correctamente y en silencio. Para ello, está constantemente llamando la atención mediante frases tales como:

*P: "Todos sentados en sus puestos, derechitos".
"Ves, la estás revolviendo y no tienes nada hecho".
"Vamos. . . ¿a ver?. . . Vamos a terminar con los paseítos".*

No aparecen relaciones de igualdad que obliguen a adecuar las necesidades personales a las del grupo. Puesto que todo lo que ocurre en la sala es definido externamente. El trabajo es de responsabilidad individual y demasiado lejano de la experiencia del niño para que éste desarrolle una motivación personal. Esto obligará a fijar reglas externas basadas en la coacción y el acatamiento automático frente a la autoridad. Las reglas de conductas al ser impuestas desde fuera son más rígidas, pero se violan más fácilmente cuando decrece el control externo. Esto explica que ante el menor descuido aumente el grado de descontrol. La profesora está permanentemente ocupada en otras actividades lo que dificulta que preste suficiente atención a lo que ocurre en la sala de clases. Lo que se observa con mayor frecuencia son movimientos cíclicos de orden y descontrol. La profesora fija una actividad, los alumnos trabajan durante un rato, conversan, se paran de sus puestos, la profesora llama la atención en forma individual o grupal, los alumnos se sientan y trabajan nuevamente; comenzando un nuevo ciclo.

La profesora al llamar en forma reiterada la atención les recuerda a los alumnos su presencia dentro de la sala de clases y refuerza su sensación de sentirse vigilados. Así, por

ejemplo, la profesora cuando toma lecciones se sienta en los últimos bancos. De este modo ella puede ver sin ser vista. En algunas ocasiones utiliza frases como las siguientes: "Nelson Azócar te estoy observando de acá atrás"; "¡Vargas! ¡Carlos! qué se van parando".

En este sistema vertical y autoritario donde no hay espacio para la reflexión conjunta y el diálogo sobre los hechos que ocurren, la profesora necesita construir y reforzar constantemente su imagen de autoridad. Por lo tanto, ella impone las normas y sanciones; donde lo que importa es la transgresión a la norma más que las consecuencias objetivas que rodean al acto. Así por ejemplo, la profesora puede imponer sanciones a un alumno que camina por la sala tratando de conseguirse útiles, o dejar sin recreo a un niño que no hizo su tarea porque no comprendía lo que debía hacer. Asimismo, ella tiene la facultad de perdonar cuando lo estima necesario.

P: "El niño que no tenga la tarea lista se va a ir a la oficina. Yo no lo voy a perdonar". "Yo te voy a colocar mala nota no más. Ahora sí que no te perdono".

Por último, los tipos de castigo empleados constituyen sanciones ejemplificadoras que tienden a la expiación.

P: "No me has hecho nada. Vas a ser la primera que voy a castigar. Has estado toda la tarde conversando". [el resto de los A. se queda automáticamente en silencio].

La profesora utiliza distintos tipos de sanciones; y como forma de lograr el control del curso, amenaza constantemente con ellos. El tipo de sanciones aplicadas, dependen más bien de su estado de ánimo que de las circunstancias objetivas. La profesora en forma reiterada hace el siguiente tipo de amenazas:

'A ver niñitos, los que no hacen la tarea ahora sí

que los voy a castigar, los voy a dejar sin recreo ... hasta las ocho de la noche haciendo tareas'. 'A la próxima vez, yo les dije que les iba a mandar a buscar a la mamá si se me ponían flojos y desordenados'.

"Oye, tú no hací nada. Ahora sí que te voy a mandar a la oficina".

"Le voy a pedir permiso a la señorita y le voy a dar unos buenos tirones de oreja".

Generalmente, los castigos se aplican cuando los alumnos no han trabajado. Esto permite usar la evaluación como amenaza. Cuando hay demasiado desorden la profesora dice frases como la siguiente:

"Están muy buenos para conversar. Yo voy a llamar la gente para que me muestre las tareas".

Cabe señalar, que la profesora como forma de lograr disciplina suele dirigirse la mayor parte del tiempo al curso, usando en forma reiterada la amenaza y cumpliéndola en forma ocasional. Con menor frecuencia se dirige a los alumnos individualizándolos. En estos casos llama la atención, reta o castiga físicamente. Al parecer, suele usar ocasionalmente el castigo físico. Sin embargo, en ningún momento se observó este tipo de conductas aunque no se descarta la posibilidad que la presencia de la observadora lo haya inhibido. El uso del castigo físico en la escuela es fuertemente sancionado en nuestro medio; y se encuentra expresamente prohibido en el reglamento escolar.

La sobrecarga de trabajo y de tensión de esta profesora la hacen susceptible a acciones desmedidas o descontroladas. A medida que transcurre el año escolar, la tensión y el cansancio la agobian. En la explicación que ella da, deposita la causa en motivos provocados por los alumnos, no alcanzando a visualizar las presiones que le impone el sistema escolar.

P—Obs: [Estoy tan agotada ... Ya no doy más con

estos niños ... les dije que al primero que me hacía desorden les bajaba los pantalones y ahí mismo encima de la mesa les pegaba.]

P: "Shtss ... voy a tener que pegarles a algunos".

En esa misma clase, durante el recreo, la profesora le comenta a la observadora:

¡Me hacen tanto gritar! Tengo que pasar diciéndoles que les voy a pegar. Claro que no les pego ... No se puede hacer nada porque reclaman al tiro ... El otro día le pegué un coschazo a un niño y la mamá vino a reclamar que le estaba sacando el pelo.

4. Relación Profesora-Alumnos

La relación de la profesora con los alumnos podría ser denominada como vertical y autoritaria. Puesto que es ella la que siempre se dirige al curso sin que los alumnos tengan oportunidad de expresarse; determina las actividades y el tiempo en que deben realizarse, impone reglas y fija sanciones.

Por ejemplo, en una ocasión la profesora plantea una serie de exigencias, habla durante largo rato sin dar oportunidad de que los alumnos se expresen.

P-A: "Quería conversarles a ustedes que en la mañana tuvimos una visita (De la Central de Escuela a la cual ésta pertenece); que venía a revisar los cuadernos, su presentación personal". [Los niños de la mañana estuvieron muy bien.] (se refiere al 1º A). "A lo mejor vienen en la tarde y no quiero que ustedes los defrauden. Esas orejitas que se les forman a los cuadernos quiero que desaparezcan". Si tienen orejitas es puro descuido porque yo siempre les pongo clips. [Díganle a la mamá que le ponga al cuaderno un forrito de papel y uno de nylon.] "Para que queden bien..." A: [en coro] "Bonitos".

P: "Tienen que cuidar su presentación personal. La que traen el lunes que les dure toda la semana. Hay mamás que no los lavan; pero ustedes ya son grandes pueden lavarse solitos. Ustedes ya son grandes y no hay que estar revisándolos. Lo ideal sería que yo los revisara, pero no se puede perder tiempo". "Tienen que andar limpiecitos, la semana pasada aquí no se podía estar en la sala del mal olor.

Aa: "Tía, yo me lavé".

La profesora continúa hablando de que deben estar limpios y aseados, así como de que se preocupen de sus cuadernos.

La relación autoritaria es extremadamente marcada, los alumnos deben aceptar decisiones de la profesora y someterse a ella. Por ejemplo, deben dar dinero para comprar parafina para la estufa y se les amenaza con revisar los bolsillos. (Cabe señalar que la estufa permanece siempre cerca del escritorio de la profesora).

P-A: "Oigan niñitos yo mandé a Marcelo Barra a recoger la plata para la parafina y algunos niños no entregan".

Aa: [grita desde su asiento]. "La Nancy tiene y no dio".

P-A: "La mamá todos los primeros días les da plata para la parafina y algunos no entregan ... No me vaya a parar yo y vaya a revisar los bolsillos" (tono amenazador).

P-Marcelo: "Ya, pase de nuevo por los puestos".

[Un alumno entrega dinero].

P-A: "Ve como va apareciendo la plata de nuevo". Marcelo pasa frente a otro alumno, quien le dice "No traje". Marcelo le revisa los bolsillos.

P-Ao: "No Marcelo".

Se plantean además, constantes exigencias materiales sin

considerar los problemas económicos del niño y su familia. Las exigencias comprenden: útiles escolares (cuadernos de borrador y en limpio, forro plástico y nylon, libreta de comunicaciones, libros), cooperación en campañas de recolección de libros, contribuir con dinero, etc. En este aspecto parece haber presión desde la Dirección de la escuela.

Director—P: /entrando a la sala/ 'Uy el curso flojo que tiene Ud. ... el único que le gana es el kinder. Uds. tienen 18 y el que va primero tiene 150' /se va el Director y la P. dice:/

P—A: '¡Por Dios qué vergüenza! ¿no? Tienen que traer libros niñitos. No cualquier libro sino que un libro cultural que le pueda servir a otros niños'.

El no cumplimiento de las demandas que plantea la escuela tiene como respuesta la descalificación del niño y su familia.

P—A: [Vamos a hablar un poquito como todos los días.] 'El viernes les mandé una notita donde decía que tienen que traer un cuaderno de matemáticas y uno de caligrafía, uno muy parecido a éste /muestra el cuaderno/, el otro no sirve díganle a las mamás que lo devuelvan' ... "Todavía hay mamás que no entienden que los cuadernos tienen que venir forrados" [Voy a pasar por las filas revisando cuadernos.]

Al pasar frente a Rodrigo éste le dice' "Yo, no traje".

P—Ao: "¿Cómo?" (tono molesto)

Ao: "Se le olvidó".

P: "Pero ¿cómo? Que es irresponsable la mamá".

/Pasa frente a otra alumna que no ha traído cuaderno; ésta le dice que su mamá no tenía plata/.

P—Aa: "¡Pero, cómo no iba a tener \$ 20!"

P—A: "Mañana los voy a mandar para la casa si no me traen los cuadernos".

El distanciamiento entre la profesora y los alumnos está condicionado por la forma en que se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cual fundamentalmente consiste en que los alumnos realicen trabajos en forma individual, mientras la profesora destina su tiempo a otras actividades. Esto, muchas veces la lleva a ignorar lo que ocurre dentro de la sala de clases.

/Una alumna llega atrasada a clases. La madre abre suavemente la puerta, mira para todos lados y empuja a la niña para que entre. Esta se dirige a su asiento. Luego va para atrás y parece que no encuentra las pantuflas en la caja. Al rato después se ve a David que se pasea por la sala mirando los pies a las niñas, pasa por el lado de la observadora y le dice: "Estoy buscando las pantuflas de ella" /se refiere a la niña que acaba de llegar/.

/La alumna sale de la sala y regresa con su madre. Esta se acerca a la profesora y le dice:/ "Salió llorando para afuera".

P—M: "no me dí cuenta yo".

/La profesora conversa con la madre acerca de un tratamiento médico. La niña se dirige a su puesto/.

Además, la forma en que se instaura la disciplina produce una constante tensión entre la profesora y los niños. Por un lado, la profesora que insiste en que los alumnos trabajen; y por otro los niños que aprovechan cualquier oportunidad para desobedecer. Esto lleva a imponer cada vez más amenazas y sanciones y conduce a un progresivo rechazo de la profesora hacia el curso.

P: 'Son tan pesados, estoy cansada, no me dan ganas de hacer nada'.

Asimismo, la profesora tiende a ignorar las necesidades y dificultades de los alumnos, limitando el espacio para que éstos se expresen.

/La profesora envía a una alumna a sentarse en la fila de hombres. La niña se acerca y le dice muy bajito que no quiere ir alld porque son "puros hombres"/.

P—Aa: "Vaya a sentarse allá que no le van a sacar ningún pedazo, ni le van a dar pellizcos" (tono molesto).

Por otra parte, ciertas iniciativas o sugerencias de los alumnos son rechazadas.

/La profesora examina la lista de niños. Carlos se da vuelta y le dice los nombres de los niños que han faltado/.

P—Ao: "¡Cállese usted intruso!"

También se observa que la profesora se refiere a aquellos alumnos que tienen más dificultades como "flojos" o "desordenados".

P: "Los flojos que no hicieron la tarea la terminan en su casa".

*"... los flojos se quedan en esta misma escuela".
"No ve que es desordenada, le dije, sobre los puntitos".*

Por otro lado, a la profesora le resulta difícil brindar apoyo emocional a los niños. Ceder en este ámbito podría ser una muestra de pérdida de autoritarismo.

/José le muestra a la observadora a un alumno diciendo/: 'A éste le decimos "Pancho el llorón", llora por todo. Lloro porque no trajo cuaderno, porque no tiene lápiz'.

Obs: 'No, no creo que sea para tanto'.

P: '¿Sabes? Es cierto, este niño es terrible, pasa llorando en clases'.

José—Obs: 'Es un llorón'.

En otra ocasión la profesora da una tarea al terminar la jornada de clases. Un alumno comienza a llorar. La profesora le llama la atención y le dice que no le copiará la tarea.

/La P. se pasea por la sala y al ver que los niños no se apuran dice: "Les voy a dar unos buenos tirones de orejas"/.

En este sentido la observadora se vuelve en un sustituto del afecto y reconocimiento que rehuye la profesora. Los alumnos se acercan a ella; le regalan cosas, preguntan si le ha anotado sus nombres, si los conoce, y hablan de las situaciones significativas que les ocurren.

El vacío que deja la profesora es llenado también por los alumnos, fomentando lazos de solidaridad entre ellos. Los alumnos se ayudan a conseguir útiles y a hacer sus tareas.

Otro aspecto de importancia lo constituye la constante desvalorización que la profesora hace de los niños y sus familias, revelando la imagen que de ellos posee.

'Hay mamás que no los lavan. Tienen que andar limpiecitos, la semana pasada aquí no se podía estar del mal olor'.

'Ahora voy a ver qué pasó con los niños que faltaron a clases, que vienen así no más. Parece que las mamás no se preocupan. Se vienen solos y no los vienen a dejar las mamás' "Aquí llegan y los mandan al colegio, como si les importara tan poco".

"Todavía hay mamás que no quieren mandar los cuadernos que les compran ¿cómo no van a tener plata?"

P—A: "Hagan una fila más allá. Miren que hay algunos bastante pasaditos. Parece que las mamás no los lavan".

También se ha observado que los conflictos de la profesora con las madres afecta la relación de la profesora con los niños.

/P. vuelve de la Dirección donde ha conversado con la mamá de José/:

P-José: "Te vai a sentar aquí, pero no te vai a parar más de la silla si te paras te voy a amarrar a la silla, y no vayai a decir más mentiras donde tu mamá".

Por último es necesario señalar que los profesores se sienten bastante inseguros de su desempeño. En gran parte porque perciben que mucho de lo que hacen dentro de la sala de clases no es adecuado. Sin embargo, no conocen otra forma de hacer clases. Así la profesora le dice a la observadora:

P-Obs.: [¿Anotas todo lo que yo digo? ... Esos gritos que doy de repente ... Me da no sé qué ... ¡Me hacen tanto gritar! Tengo que pasar diciéndoles que les voy a pegar.]

RECONSTRUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

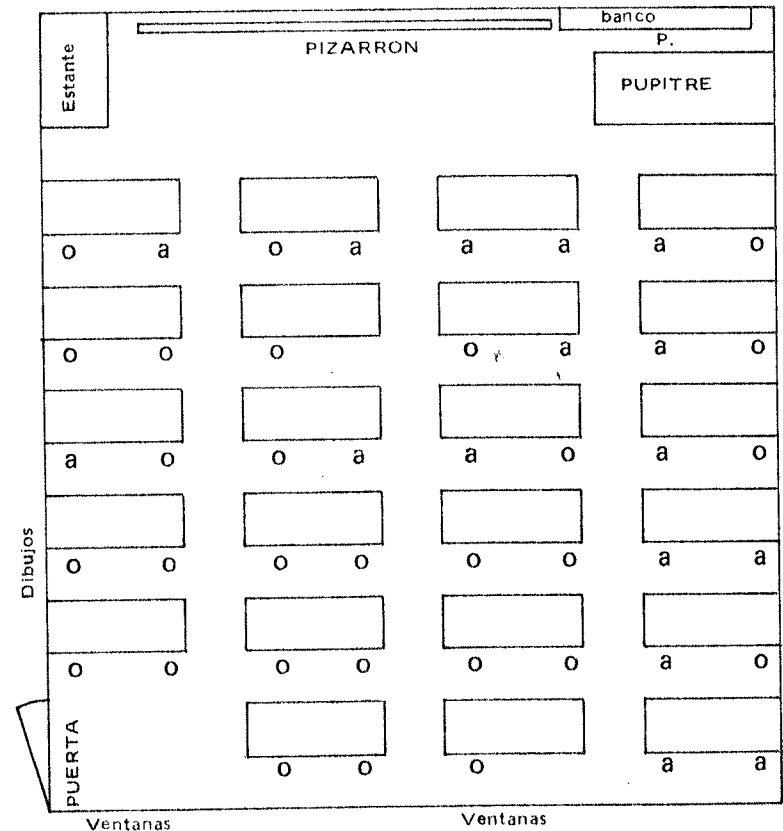
CURSO : 4º AÑO, ENSEÑANZA BASICA
 ESCUELA : PARTICULAR, GRATUITA, SUBVENCIONADA.

1. Características Generales

El 4º año Básico tiene, al principios de año, 49 alumnos matriculados, 18 mujeres y 31 hombres. De ellos, siete han repetido algún curso. La mayoría proviene de la misma escuela. Durante el año tres alumnos se retiran, aduciendo cambio de domicilio. Hacia fin de año, otros cuatro alumnos se han retirado por problemas de rendimiento y de disciplina.

La edad promedio de los alumnos es de 9 años 5 meses, siendo la menor de 8 años 5 meses y la mayor de 13 años 3 meses.

La distribución de la sala se puede graficar de la siguiente manera:



La profesora tiene alrededor de 30 años de edad y cuatro años de servicio, siempre en este mismo tipo de escuelas. Estudió Pedagogía Básica en una sede de provincia de la Universidad Católica.

La sala de clases es de tamaño adecuado para el número de alumnos que trabaja en su interior. En uno de sus extremos se ubica el pizarrón, un estante y el escritorio de la profesora. Al otro extremo, un ventanal que da al patio. En las murallas laterales se cuelgan los trabajos que van haciendo durante el año los niños. Los bancos son bipersonales y están distribuidos en filas.

2. ¿Cómo se enseña?

La profesora, en el transcurso del año escolar desarrolla las clases de acuerdo a un programa establecido que fija las secuencias y contenidos a desarrollar. El proceso se centra en la profesora, es ella la que determina el cómo se enseña.

Así por ejemplo, en una clase de Castellano la profesora se para frente al curso y pide a los alumnos que saquen el diccionario:

P: "Primero vamos a ver el uso del diccionario".
/Varios A. gritan que ellos saben usarlo. La P. dice que de todas maneras hay algunos que no saben. Luego explica cómo se debe buscar/.
/La P. lee una poesía y selecciona las palabras que los niños deben buscar en el diccionario/.

Por otra parte, es la profesora quien entrega los criterios para definir lo correcto e incorrecto.

/Los niños buscan, dan diferentes definiciones de las palabras que la profesora ha pedido. Ella elige una definición y la copia en el pizarrón/.

P: "Los niños deben copiar la misma definición del pizarrón pues van a tener prueba".

Además, el ritmo de aprendizaje es fijado por la profesora. Es ella quien define el inicio y el término de las actividades.

La profesora constantemente apura a los alumnos mediante frases tales como:

"Ya chiquillos, dos minutos más, ya, apurarse" ...
"Rapidito, rapidito".

La profesora determina lo que los alumnos deben hacer, no se observa que se dé ninguna autonomía, aun cuando hay diferentes tipos de actividades.

Ao-P: "¿Señorita, ¿puedo coser yo?"
P: "¿Cómo coser?"
Ao: "Coser"
P: "Ah, a tí te tocaba pegar".

Las actividades se van desarrollando con el ritmo que impone la profesora, reprimiéndose los adelantos, los atrasos o el hacer asuntos diferentes a lo que se ha ordenado.

P-Ao: "Muy bien, pero no le pongas nombre todavía"
/Ao. vuelve a su puesto y comienza a pintar/.
P: "No le pongan al dibujo nada arriba. Hagan sólo el margen y el dibujo. Lo otro lo vamos a hacer después".

En otra oportunidad la profesora reta a un alumno que trae las palabras con sus definiciones hechas en la casa.

P: Yo sólo pedí que trajeran un diccionario.

Estos hechos, creemos han ido conduciendo a colocar a los alumnos en un rol pasivo receptivo; ellos aprenden a acatar lo que la profesora determina. Son escasas las preguntas que surgen de los alumnos y, por lo general, se refieren a aspectos formales.

Aa-P: "Señorita, ¿cómo queda mejor? /mostrándole la hoja/ ¿así o así?"

Ao-P: "¿Señorita, hoyo lleva h?"

Además los alumnos no piden explicaciones ni discuten las opiniones que da la profesora.

El aprendizaje ocurre siempre dentro de la sala de clases. Esta tiene una distribución rígida, los bancos se ordenan en filas frente al pizarrón. Desde allí la profesora da las instrucciones a realizar y anota en la pizarra lo que los alumnos deberán copiar en sus cuadernos. El contacto con la realidad es escaso y está determinado por lo que la profesora y los textos dicen.

La forma en que se realizan las clases apuntan a que los niños memoricen ciertos contenidos. Para esto la profesora da tareas para la casa que luego son revisadas en clases.

Durante una clase de geografía se observó que los niños traían de tarea una lista de definiciones.

La profesora anota en la pizarra la lista de conceptos y sus definiciones. Les pide a los alumnos que lean las propias. Sin embargo, los niños deben copiar las que están en el pizarrón.

Varios A: "¿Señorita, hay que escribir eso?"

P: "Sí, pues, qué dije, que vamos a escribir".

En otras oportunidades la profesora da actividades para que los alumnos realicen en forma individual durante la clase.

P: "A ver, van a escribirme 20 palabras disílabas ¿Cuáles son las palabras disílabas?"

Ao: "No sé".

Aa: "Las palabras con dos sílabas"

P: "A ver, ¿cuáles son las palabras?"

Todos los alumnos empiezan a dictar distintas palabras.

P: "A ver, indicar, no estamos en la feria".

La P. va nombrando distintos alumnos y ellos dicen una palabra.

P: "Ya, escriban 20 palabras disílabas".

Las materias, una vez copiadas en los cuadernos, se transforman en una serie de cuestionarios los cuales permiten a los niños preparar las pruebas. Estos cuestionarios son escritos por la profesora en el pizarrón y luego copiados por los alumnos.

P-A: "Ya, voy a copiar y voy a borrar".

/La profesora escribe en la pizarra/.

Lunes, 21 de Junio de 1982

Cuestionario

1) ¿qué es el clima?

R. Es el estado general que presenta el tiempo.

2) ¿qué es el tiempo?

R. Es el estado que presenta el aire uno o dos días.

....

En las pruebas aparecen nuevamente las preguntas del cuestionario, para lo cual los alumnos deberán haber memorizado las respuestas.

Por tanto, es posible señalar que la forma en que se enseña apunta primordialmente a que los niños memoricen conceptos y hechos aislados. Para lograr esto la profesora da grandes cantidades de ejercicios y hace copiar del pizarrón.

Durante las clases, mientras los niños trabajan, la profesora está permanentemente realizando otras actividades tales como: entrevistarse con apoderados; profesores o el director; revisar que los niños traigan todos sus útiles, pedir las contribuciones materiales que la escuela solicita (campañas de recolección de libros, ropas, dinero, etc.), llenar el libro de clases, corregir tareas y pruebas.

El tipo de actividades que deben desarrollar los niños.

al cabo de un tiempo se transforman en rutinarias y monótonas. Por esto, la profesora debe ejercer bastante presión para que los alumnos trabajen.

P: "Orietta, qué te pasó, empieza a trabajar, Orietta".

P: "...Oye Quintana, última vez que te veo parado ... Ya, quiero verlos a todos sentados".

En algunas ocasiones debe recurrir a amenazar con algún tipo de sanción para que los alumnos se concentren.

P: "¡Contreras, última vez, si no te vas para afuera!".

En último término la motivación por el estudio se convierte en una exigencia impuesta no sólo por la escuela y la profesora sino también por los padres.

Así, por ejemplo, la profesora al referirse a un alumno, dice:

"Quezada ..., la mamá lo hacía estudiar toda la materia del cuaderno, no sólo la prueba. Entonces, ¿cuándo al niño le iba a ir bien? Yo llamé a la mamá y hablé con ella. Pero son niños muy responsables. En cambio, hay otros que nada les preocupa ... y ya quedan dos meses, octubre y noviembre".

Se observa que la presión por el rendimiento le es impuesto a la profesora desde la Dirección.

P: "Yo hago clases especiales para la prueba los días sábados La prueba es importante para el prestigio de la escuela, sobre todo en ésta, porque como es un sólo 4º al tiro se sabe ((Se refiere a la Prueba Nacional que se aplica este año por primera vez a los 4º años básicos)).

Situación de Prueba

La presión por lograr buenas calificaciones crea en los alumnos una gran tensión, que se manifiesta claramente en los momentos de prueba.

Así por ejemplo, al finalizar una prueba tres niños se ponen a llorar.

/José entrega su prueba, se da media vuelta para salir y se pone a llorar/.

P-Ao: "José, ven"

/El alumno se devuelve/.

P: "¿Pensaste que te sacaste mala nota?"

/José solloza sin contestar/.

...

P-Ao: "¿Por qué llora?"

José: "Me da pena"

P: "¿qué es lo que te da pena? ¿O te da miedo?"

José: "Sí"

...

P: "¿A qué le tienes miedo? ¿A sacarte buenas notas o a mí?"

José: "A las notas".

Ao-P: "¿Por qué el José estaba llorando?"

P: "Porque es responsable".

Esta concepción del aprendizaje es internalizada por el niño a través de toda su vida escolar. Cabe destacar, que para la profesora éstos son los niños responsables, puesto que sienten temor frente a la posibilidad de obtener rendimientos deficientes.

Por otro lado, al parecer, no todos los alumnos estudian ni logran memorizar a pesar de las continuas repeticiones y ejercicios. Frente a la necesidad de una buena calificación, aquellos que no saben intentan en forma persistente copiar. Durante la prueba permanentemente conversan, se soplan

entre ellos, tratan de abrir un cuaderno o un libro, esperan hasta el último momento para entregar su prueba.

P: "Levanten la mano a quien le falta"

/Aproximadamente la mitad del curso levanta la mano/.

P: "Ya, apúrense chiquillos" /Dos Aas. conversan/.

P: "Loreto, tú terminaste, te quedas callada".

La profesora debe llamar permanentemente la atención y la situación, de esta forma, se hace más tensa y amenazante.

P-Ao: "Trae tu cuaderno Contreras ... y la prueba".

/Contreras se para y lleva a la profesora el cuaderno y la prueba/.

P: "¿qué se ha imaginado usted, oiga?"

"¿por qué tenía el cuaderno abierto?"

/Contreras murmura algo incomprensible, parado frente a la profesora, con la cabeza baja/.

P: "A ver, fuerte. Todos callados".

Los alumnos se callan. Contreras no contesta.

3. Consejo de Curso

El Consejo de curso, al igual que el resto de las actividades, es definido por la profesora. Es ella quien lo inicia y determina lo que hay que realizar.

P: "Bueno, vamos a hacer consejo de curso. A ver, ¿primero qué tenía el consejo de curso?"

/Hace pararse a Patricio e ir al pizarrón/.

...

P-Patricio: "Ya, escriba"

...

P-Patricio: "El próximo lunes, Patricio, para que no perdamos tiempo, vas a hacer la tabla en la pizarra cuando llegues".

...

P: "El Comité de estudio lo tengo en veremos. Hoy día vamos a empezar a trabajar con el comité de estudio".

P-Patricio: "Patricio, ¿cómo tabla del acta anterior? Lectura del acta anterior, vamos a leer".

Sin embargo, la profesora no parece tener conciencia clara de su comportamiento, en términos de que inhibe la libertad de sus alumnos. De esta forma su discurso es contradictorio.

P: "Ustedes tiene que perder el miedo de hablar chiquillos, decir lo que piensan Primero tienen que hablar en el curso y después van a poder hablar a todo el colegio".

P: [El próximo lunes ... / nombra a un Ao./ usted va a tener que hacer Consejo de curso, tratando de que todo el curso participe ... Me voy a ir a una oficina para que ustedes lo hagan solos, porque el consejo de curso es de ustedes, de los alumnos.]

En último término, el consejo de curso, en lugar de ser una oportunidad para que los alumnos expresen sus problemas, constituye una instancia de revisión de las normas de comportamiento.

— ¿quién ha traído la plata?

— ¿quién se ha portado mal?

— ¿quiénes no han tenido una buena presentación personal?

De este modo, la tabla del consejo de curso es la siguiente:

Tabla

Lectura del Acta anterior

Disciplina

Tesorería

Comité de Aseo

4. Disciplina

La disciplina, dentro del curso, está en todo momento determinada por la profesora. Esta, sin embargo, no es rígida.

P: "La disciplina del curso es normal, porque uno no puede pretender que su curso sea excelente, que no vuele una mosca, sin son cabros chicos que son inquietos y, por último, están en toda la edad de revolverla, normal".

Es así como los alumnos se paran y conversan permanentemente durante las horas de clases.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, en la medida que el aprendizaje es mecánico y memorístico y por tanto, poco motivador para los niños, la profesora debe llamarles permanentemente la atención para que trabajen.

P-A: "¡A ver, cállense un poquito".

P-Ao: "Sepúlveda, siéntate bien".

P-A: "Siéntense".

Además, en algunas ocasiones impone silencio aun cuando el ruido no interfiere con la actividad que están realizando.

Así, por ejemplo, en una clase de artes plásticas donde los alumnos mientras dibujan conversan, la profesora los hace callar: "Oye, después comentan las teleseries".

Cuando la profesora sale de la sala, generalmente delega a un alumno la responsabilidad de mantener la disciplina.

P-Ao: "Oye Patricio quédate cuidando. Cuidadito con portarse mal".

En la sala de clases se utilizan distintas formas de lograr la disciplina. Como primera instancia es la profesora quien determina la ubicación de los alumnos en sus puestos, cambiándolos cuando conversan mucho entre ellos.

P: "Juana, anda a sentarte aquí adelante".

Cuando en el curso hay mucho desorden recurre a utilizar el control a través de la postura física.

P: "Siéntense bien".

Los alumnos siguen conversando.

P: [golpeando la mesa] "Oye, se van a sentar mirando para adelante, no voy a estar diciéndoles uno por uno".

Además utiliza la amenaza:

P-Ao: "Soto" (llamándole la atención porque está conversando).

El Ao. sigue conversando.

Varios alumnos: "Soto, Soto".

Soto que está dado vuelta para atrás mira hacia adelante y sonriéndose dice: "¿quién me llama?"

P: "Después no te quejes, Soto".

En algunas ocasiones utiliza el refuerzo.

P: "Todavía quedan dos pedazos de queque. Parece que nadie se los va a llevar".

Una Aa: "¿qué hay que hacer?"

P: "El que se porta bien se lo lleva, Carlos y Joaquín se portaron bien, por eso se lo llevaron y ustedes no se dieron ni cuenta".

Ante el no cumplimiento de una norma, emplea la sanción.

P—Ao: "Cortés, su apoderado".

Ao: "No vino"

P: "Pásemle su libreta de comunicaciones y se va a su casa. Aquí la cuestión no anda al lote, joven".

Las normas raramente son justificadas. Al parecer lo más importante es que provienen de la autoridad.

P: "Libreta de comunicaciones en el banco".

Varios A. "¿por qué?"

P: "Porque sí, porque los voy a revisar. Rapidito porque no puedo perder tiempo..."

Es así como los niños permanentemente esperan sanción, ante cualquier cosa.

/Varias alumnas entran con malla de ballet/.

P: [Yo las mandé a buscar porque no van a tener ballet ahora sino después de recreo, pero ya se pusieron las mallas.]

Varios alumnos: "Las van a retar, las van a retar".

La mayoría de las normas que impone la escuela se transforman en ritos, que al cabo del cuarto año los profesores no necesitan estar repitiendo para que se cumplan cotidianamente. En esta escuela los niños deben ponerse pantuflas para entrar a la sala de clases y de este modo ayudar a mantener la limpieza. También, deben formarse en filas en el patio antes de entrar a la sala aunque los alumnos no hayan salido a recreo, permaneciendo en la sala.

5. Relación Profesora-Alumnos

En general existe una relación jerárquica de la profesora hacia sus alumnos: ella es la autoridad. Es así como no acepta explicaciones, y muchas veces incluso descalifica.

P: "A ver Pérez, me da su definición de isla".

Ao: "No lo encontré"

P: "A ver, escuchemos todos, ¿qué pasó?"

Ao: "Yo busqué en un diccionario chico y no lo encontré".

P: "Eres hartito flojo, Pérez".

Ante la autoridad, los alumnos tratan, en toda oportunidad de rebelarse. Esto genera tensión en la profesora quien desconfía de los niños.

P: "Droguett, tome su bolsón y se va".

/La profesora le entrega el cuaderno. El alumno comienza a guardarlo en su bolsón y la profesora se lo pide nuevamente. La profesora anota en el cuaderno la hora/.

P—Droguett: /devolviéndole el cuaderno/.

"Está la hora en que te vas para la casa" (Como amenazándolo).

Llama la atención que a los niños los llama por el apellido y a las niñas por el nombre.

Un aspecto importante de destacar es un claro trato diferencial entre algunos alumnos. Así por ejemplo, a Droguett lo manda para la casa pues no ha traído su libreta de comunicaciones en cambio a Cristian, Claudia y Roxana que tampoco la han traído, les da la oportunidad de ir a buscarlas durante el recreo.

En otra ocasión:

Cristian—P: "¿Señorita, puedo ir al baño?"

/El Ao. sale/.

Marcela Soto—P: "¿puedo ir al baño?"

/La profesora le da autorización/.

Gabriel Soto—P: "¿Puedo ir al baño?"

/La profesora niega con la cabeza/.

Sin embargo, también se aprecia, en algunas ocasiones,

una relación más informal, donde los niños conversan con la profesora.

P—Ao: "Soto, siéntese pues"

Soto sigue conversando.

P: "¿Soy igual en la casa?"

Ao: "Ah, no, en la casa soy más bueno que ..."

[Soto sigue paseándose].

Aa—P: [entregándole el cigarro]. [El profesor me dijo que le dijera que el cigarrillo era muy malo para la salud.]

La profesora se ríe. Luego dice: "Uy, qué es mala persona, me los mandó sin fósforos".

Pamela—P: "El dice, que mañana vamos al acuario, si no vamos a tener el diálogo de inglés".

P: [riéndose] "Mientras vamos en el metro les tomo el diálogo".

Se observa que la profesora mantiene una relación muy estrecha con las tres alumnas que se sientan en la primera fila, frente a su escritorio. Permanentemente conversa con ellas.

Ivonne se acerca a la profesora y le muestra sus dibujos, ambas sonríen.

Marcela: "¿quiere naranja, señorita?"

P: "Ya, una cascarita".

[Mientras los alumnos conversan, la profesora se sienta sobre la mesa de Marcela, conversa con ella, con Ivonne y con Marcela].

Por último es necesario señalar que justamente aquellos alumnos que más discrimina; como es el caso de Droguett, son aquellos con mayores problemas de rendimiento.

6. Relación entre los alumnos

Si bien no fue uno de los aspectos más relevantes dentro

de la observación en la sala de clases, el conjunto de registros entrega algunos índices para caracterizar la relación entre ellos.

Los alumnos, mientras se les permita, conversan y comentan sobre temas de su interés. Durante las clases a veces se forman grupos que hablan en voz alta. La colaboración entre ellos se manifiesta en el intercambio y préstamo de útiles como lápices, gomas, sacapuntas y lana. Además, tienden a ayudarse durante los momentos de prueba o evaluaciones.

Algunos alumnos tienden a acusar a sus compañeros. Sin embargo, dicha conducta fue pocas veces observada, probablemente debido a que la profesora no la refuerza.

Pamela: "El está haciendo el punto saltado"

P—Pamela: "Tú preocúpate de tu trabajo Pamela".

7. Relación Profesora-Apoderados

La relación de la profesora con los apoderados se establece fundamentalmente sobre la base de peticiones en términos de colaboración hacia la escuela, especialmente en asuntos económicos (Campañas de recolección de dinero). Para ello realizan onces y kermeses donde la profesora participa junto con los padres.

La profesora, además, solicita la cooperación de los padres para que ayuden a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las tareas.

En una oportunidad la profesora preguntó a un alumno si su mamá estaba en la casa y le pidió que fuera a buscarla:

P—Ao: "Dígale que cuando esté desocupada venga a la escuela"

[un rato después llega la señora].

P: "Señora, pase" [la Sra. se acerca al escritorio].

P—Sra: "Le voy a pasar el cuaderno de copia de Cristian para que lo haga en la casa".

No siempre los apoderados acuden con frecuencia a la escuela. La profesora debe estar constantemente recordándoles en las reuniones que deben presentarse.

P: "En realidad tengo que decirles que estoy molesta porque han venido muy pocos apoderados. Uno entrega notas y todos vienen. Si se trata de otras informaciones no vienen".

8. Relación Profesora-Observadora

Desde el inicio de las observaciones, la profesora de este curso ha acogido afectuosamente a la observadora. Le facilita información acerca de los alumnos y de la escuela en general, sin embargo estas conversaciones nunca se llevan a cabo durante las horas de clases.

LA CULTURA ESCOLAR DEL FRACASO

INTRODUCCION

En este capítulo intentaremos aproximarnos a una búsqueda e identificación de aquellos aspectos escolares que conforman lo que hemos denominado "la cultura escolar del fracaso". Esta cultura la hemos definido como la red de significaciones que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construido respecto al fracaso escolar.

La pregunta que surge es ¿qué características tiene la escuela que "produce" fracasos escolares potenciando aquellos factores sociales y personales de los alumnos que afectan su rendimiento?

Es algo bastante generalizado escuchar que los niños fracasan por déficits personales y socio-culturales. Pocos estudios se han dedicado, sin embargo, a estudiar las prácticas pedagógicas y su relación con el fracaso.

La escuela y dentro de ella sus actores, tienden a depositar las causas del fracaso escolar en elementos externos al

proceso de enseñanza-aprendizaje: problemas de aprendizaje, desnutrición, problemas emocionales por carencia afectiva del hogar, desintegración familiar, falta de concentración, etc.

Si bien sabemos que estos problemas existen en un buen número de niños de los niveles socio-económicos estudiados, nuestro interés reside en poder describir "etnográficamente" como la escuela está conformada para potenciar tales déficits o producir otros que a la larga van determinando qué niños pueden permanecer en la escuela, quiénes avanzan a tropiezos como en una carrera de obstáculos y quiénes definitivamente deben abandonarla.

Hablamos así de una escuela "selectiva" que selecciona a sus alumnos en forma discriminada entre buenos, regulares y malos. Sin embargo, esta función no proviene de un plan maquiavélico, sino que deben entenderse desde el punto de vista que la escuela se constituye y concibe desde la cultura dominante. De este modo, el niño de sectores populares debe adaptarse a patrones culturales que le impone la escuela y que en muchos aspectos le es ajena. Esto se observa tanto en el currículum escolar expresado en la lógica del aprendizaje como en los contenidos y en el lenguaje. Además, se advierte en las formas de socialización para la escuela y en las relaciones profesor-alumnos-padres.

Trataremos de comprender tales fenómenos a través de la observación sistemática de los procesos pedagógicos que se dan al interior de la sala de clases, así como también de las conversaciones formales y no formales con los profesores, alumnos y padres. Nos hemos centrado en el primer año básico, dado que es allí donde se pueden apreciar con mayor nitidez las condiciones asociadas al fracaso.

En la búsqueda de los fenómenos que estarían conformando la cultura del fracaso, hemos identificado algunos que nos parecen válidos y que intentaremos describir y analizar. Aparecen centrados en torno a la figura del profesor en la medida que a través de él se estructura y canaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos mencionado con anterioridad que nuestro áni-

mo no es descalificar la imagen del profesor, sino identificar en su práctica pedagógica los fenómenos que están "produciendo" el fracaso escolar. El análisis debe entenderse, por lo tanto, en la perspectiva de las condiciones en que trabaja el profesor y del status que se le asigna en la sociedad.

Nos centraremos en comprender cómo el fenómeno de la rotulación de niños repercute en la auto-imagen y por ende en el éxito o fracaso, cómo la escuela deposita la responsabilidad del aprendizaje del niño en la familia, cómo discrimina el profesor entre los que tienen capacidad para "salir adelante" y los que no la tienen, cómo el profesor carece de apoyo para enfrentar los casos de niños que no alcanzan el ritmo estipulado para el aprendizaje, cómo la actitud de los padres hacia la escuela y el profesor influye en la relación que éste establece con los niños. Otras preguntas irán apareciendo en la medida que nos internemos en esta maraña de relaciones significativas construidas socialmente que irán conformando la "cultura escolar del fracaso".

Para la descripción y análisis trataremos de ir combinando una visión de tipo panorámico con otra focalizada o "close up" de ciertos casos individuales.

1. El éxito escolar

"se interesan en saber, ¡preguntan todo!"

Antes de entrar al problema central de este capítulo —el fracaso escolar— intentamos presentar algunas pistas que nos ayudan a comprender cómo son los alumnos que tienen éxito en la escuela. Con el objeto de dar respuesta a la pregunta, seleccionamos de los registros aquellos momentos que nos parecieron significativos respecto al tema. Además, entrevistamos a un cierto número de "alumnos éxito" y a sus padres. A los profesores, se les preguntó acerca de cuál sería para ellos el "alumno ideal".

Al observar directamente en la sala de clases y luego al revisar los registros de los primeros años básicos nos quedó

claro que uno de estos primeros era "diferente", especialmente por el clima que se creaba en la sala. Comprobamos a final de año que en ese curso no aparecían "niños fracaso".

Resumiendo las características más permanentes que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este curso, encontramos lo siguiente:

- Clima afectuoso y cálido
- apoyo y supervisión individual a los alumnos
- el aprendizaje es más activo y participativo
- se usa la motivación
- se usa mayor cantidad de material didáctico
- la profesora trabaja sobre el error
- la evaluación aparece con características más "formativas".

La profesora tiene una imagen positiva de su curso, para ella todos pueden rendir, incluso los dos niños que ella considera que tienen problemas. A la vez, percibe que el rendimiento podría ser mejor si hubiesen menos alumnos.

P: "Creo que mi curso es parejo, con algunas diferencias, unos más lentos que otros, todos menos esos casos que tengo que son salvables. Pero lo que falta es tiempo porque tú no puedes dejar a 38 alumnos para atender a dos".

A pesar del excesivo número de alumnos, la profesora siente que dedicándoles mayor tiempo y atención, los niños pueden salir adelante. En general, durante el año escolar se observó que la profesora prestaba más apoyo individual a estos niños. En algunas ocasiones se quedaba con ellos durante el recreo o al finalizar las clases.

La profesora se centra especialmente en las habilidades de los niños, desarrollando una imagen más integral y positiva. Así, por ejemplo, Juan Carlos es un niño con problemas serios de lenguaje. Sin embargo, la profesora prueba con él otro tipo de método. Además, tiene confianza en que el niño logrará finalmente aprender e intenta transmitir esta imagen al niño.

"Juan Carlos no creo ni quiero que repita, porque tiene muchas cosas buenas. Yo creo que a él le afecta un problema específico de aprendizaje, porque él olvida y olvida, aunque te trabaje con interés, tiene buena conducta, aparentemente se concentra en lo que hace, lo único que falta es que tome el mecanismo de la lectura y no lo olvide. En este último tiempo hemos logrado algo, pero de todas maneras en relación con otros está muy bajo".

"Tuve que cambiarle de texto. Estoy trabajando con otro libro con él".

"Trato de hacerles sentir que aprendan, porque así los ayudo".

La profesora, al parecer estima que es más importante seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos que dedicarse a cumplir todo lo que el programa exige.

"No hay una presión que te haga cumplir el programa, pero es ideal y es lo que se debería hacer, en fin, según las personas éstas que hicieron el programa es lo que se debería hacer, pero en todo caso yo no encuentro que es lo más importante, no siempre el programa tú lo puedes cumplir, hay muchas limitaciones y problemas. En este caso de la numeración, en mi curso yo voy a llegar, pero ponte a sumar con reservas, yo creo que ni voy a llegar. Encuentro que los niños no están todavía preparados para eso".

Asimismo, la profesora no espera que los niños aprendan a leer y escribir a fines del primer año básico:

P: "El programa exige que el niño lea, no fluido, no es tampoco que el niño reconozca todos los sonidos, que junte, pero no que termine con una lectura fluida porque la lectura termina en segundo año".

Se observa preocupación por respetar el ritmo y el

ánimo de los alumnos. Más que imponer disciplina, en los momentos que los niños no responden a sus requerimientos, ella despliega otras estrategias.

P: "Hay veces que no quieren hacer nada, no quieren escuchar, quieren conversar. Entonces los dejo que descansen un poco, a veces los saco al patio".

Frente a las dificultades de los alumnos para aprender, no aparecen reproches a las familias. Por el contrario, no les exige a las madres que esfuercen a sus hijos, quizás por desconfianza a perder lo que ella va logrando con sus refuerzo positivo hacia los niños.

Mamá: "Yo le exijo las tareas, el estudio, todo y la misma señorita me ha dicho que no tengo que estar exigiéndole tanto, que soy muy exigente yo".

Por otra parte, no aparece una tendencia a descalificar a los niños frente a sus padres.

Mamá: ". . . dijo ella que el niño poco a poco iba a aprender, que iba a ser un poco retardado, pero iba a aprender. Así que me dijo, en ese sentido estése tranquila".

La profesora se esfuerza por mantener un ambiente cálido y afectuoso con los alumnos. Se les acerca, los acaricia, les hace preguntas. No se observa que grite ni se descontrolé.

P: "Yo nunca uso palabras duras con los niños, es como una cosa interior que tengo Jamás he usado una palabra que hiera al niño".

Es preciso señalar que esta profesora ha tenido algunos años de experiencia en zonas rurales en el sur del país, donde las condiciones de trabajo son muy diferentes.

P: "La experiencia fue terrible, pero provechosa.

Es la otra cara de la profesión, es distinto a lo que se hace aquí. . . esa experiencia es quizás lo que te enseña a ser maestra".

Los niños de este curso, si bien son inquietos, se muestran más comunicativos y más alegres que en otros cursos. Es quizás una apreciación subjetiva, pero también se comprobó en las entrevistas a los niños y a sus madres.

Mamá: "A Manuel le gusta ir al colegio. Nunca me ha dicho no quiero ir, no. Le gusta ir. Le gusta ir porque la señorita es tan buena con él, dice que le da bebida".

Manuel responde así:

- ¿Te gusta venir al colegio?
- Quiero leer, escribir, todo.
- ¿Y la profesora, te gusta?
- Sí, es buena.
- ¿Por qué?
- Hace tareas para los niños, todo.
- ¿Tienes buenas notas?
- Sí.

El alumno "ideal"

Entre las opiniones que dan los profesores recogemos las siguientes:

P: "Un alumno ideal, que fuera. . . en primer lugar, que no fuera tan mateo en todas las tareas, pero que fuera cooperador y que fuera inteligente, no que fuera inteligente para hacer maldades. Eso me gustaría" (P. de 4º Básico, Escuela Municipal).

P: "El alumno ideal para mí, es que no fuera mateo, que fuera un cabro que se interesara, que fuera investigador, que si tú le presentaras una materia, el cabro se interesará por conocer más, no que se

limitara solamente a estudiar y a memorizar todo lo que tú le das, que estuviera siempre como en constante búsqueda de mayores cosas y que sea responsable” (P. de 4º Básico, Escuela Particular).

P: “Para mí un alumno ideal tiene que tener todas las condiciones. Ser un niño ordenado, estudioso, inteligente. . . él sabe que cuando tiene que hacer las tareas tiene que tener la responsabilidad. . . ser bueno alumno, buen compañero, en el sentido que no sea egoísta. Tengo un caso así”. (P. de 1º Básico, Escuela Particular).

“El alumno ideal es el que trabaja, que cumple, que participa, no un niño muelle, un niño alegre, que se entusiasme, que sea motivable” (P. de 1º Básico, Escuela Municipal).

Resulta recurrente la idea de un niño responsable, ordenado, cooperador e inteligente, lo cual concuerda en general, con las exigencias de la escuela para adquirir el título de “buen alumno”.

— **“Responsables”**

“Tengo varios niños que son destacados. Pero son niños que tienen responsabilidad de trabajar, que les gusta trabajar. Ellos tienen que llevar. Porque en la casa le exigen que el niño lleve algo hecho en el día”.

— **“Tienen deseos de aprender”**

“Son niños inquietos, porque le preguntan a uno, quieren saber más. Sienten curiosidad; porque a veces pasamos al patio de allá a hacer gimnasia, pasamos a clasificar hojas, bichos ¡preguntan todo! Hay otros que no preguntan nada, se dedican a jugar”.

“Ellos preguntan, se interesan en saber, en tocar. En fin, están deseosos de tener experiencia”.

“Les gusta trabajar en materiales. Les gusta bastante trabajar en láminas, pintar”.

— **“Aprenden rápido, son inteligentes”**

“Le doy otras actividades. Me sirve de monitor —vigilame estos niños, recógeme esto, córtame papeles—. En fin. Por ejemplo, Francisco me reparte los papeles, los recoge, cuando están corregidos los reparte. Porque lee sin problemas y se le ocurren cosas. Y a veces digo yo, porque entre los niños se entienden más. Anda a ver tú, explícale como es— me dice. —Pero señorita si yo pierdo la paciencia. Si son tan mensos— Porque es bien activo, bien inteligente”.

— **“Tienen más cultura”**

“El está al día en lo que está pasando en el mundo, sabe”.

— **“Los padres se preocupan”**

Además de las características mencionadas, aparecen otras relacionadas a las familias de los niños y a la cooperación que de ellas obtienen los profesores.

Las mejores opiniones, por lo general, las obtienen los padres de mayor nivel educacional y socio-económico, donde los niños tienen la posibilidad de aprender y desarrollarse.

P: “Son un caso excepcional de padres. Porque son padres cooperadores. Ellos tienen ambiciones por sus hijos, siempre los están incentivando. Por ejemplo, en la mesa siempre tienen un tema pa’hablar. A veces se les ocurre a ellos un tema. A ver, vamos a hablar pongámosle los males que causa la droga o de hablar de Chile, de Perú. Meterles cosas así culturales. Entonces, es así un hogar bien especial.

Es gente que comprende la labor del profesor creo yo y a la vez es gente sumamente cooperadora”.

P: “Porque hay padres que vienen el día de la matrícula y después aparecen ahora a fin de año, nada más. Nunca le revisan un cuaderno. Al que todos los días le están revisando los padres, que el apoderado conversa, pide explicaciones a veces de algunas cosas que no entiende. Ese es el niño que va mejor. Se necesita la cooperación. La cooperación y luchar juntos para la formación de hábitos. Porque el gran problema que uno tiene en primero es la formación de hábitos”.

Visión del éxito desde los padres.

Por lo general, estos alumnos provienen de familias cuyos patrones culturales y formas de socialización son más coincidentes con los de la escuela, dando una alta valoración del desarrollo intelectual.

Mamá: “En la micro nos íbamos conversando, diciéndole los números, diciéndole las letras. Entonces siempre hemos tenido conversación con ellos”.

Los niños logran aprender y progresar rápidamente, quizás debido en gran parte, al apoyo y cooperación de los padres. Esto se expresa en que les revisan las tareas, les enseñan lecciones y les hacen repasar los aspectos más débiles.

“El mismo le tomó el gusto de saber lo que decía, porque yo le empecé a comprar revistas, libros de cuentos. Así que a él le dio interés de poder saber lo que decía. Hay letras que aún no se las han pasado, entonces me las anda preguntando”.

Los padres reconocen que ellos apoyan, y refuerzan a sus hijos para que éstos logre un buen rendimiento en la escuela. Se preocupan por las tareas y por las lecciones.

Una madre cuenta:

“Yo les enseñé las primeras lecciones, juntar las vocales con las consonantes que eso era lo más difícil. Lo que sí yo tuve que aprender también a pronunciar las vocales y las consonantes como lo hacía la tía. Un día ella dio una pequeña charla en reunión. Yo esa me la grabé, llegué a mi casa y la practiqué con el niño y dio buen resultado”.

“Yo le enseñaba igual al niño en casa . . . Un repaso chiquitito. Nunca tampoco lo obligué a estar una hora o castigarlo, no. Porque tuve la experiencia del niño grande; que lo castigaba demasiado. Entonces el niño no aprendía nada. Entonces ahora lo tomé con más calma”.

“El llega sólo a la casa a hacer tareas, pero a veces hay que recordarle. Porque se pone a jugar y se olvida. . . Cuando se pone a jugar yo digo: El que hizo tarea ve televisión y sale a la calle”.

Además, la familia muestra preocupación por las calificaciones del niño y plantea altas exigencias al respecto:

Mamá: “Siempre se está incentivando. Ya yo pago diez pesos por las M.B., pero en las pruebas. . . No las B ni las S. A mí no me. . . ¿cómo se llama?. . . No me interesa. Yo pago diez pesos, pero por la M.B.”

“Una vez llegó con mala nota. Entonces yo le dije: —Mira Luis, esta nota no sirve. Tú no tienes que sacarte esa nota. Porque si no vas a quedar repitiendo— Y de ahí no volvió más. Tiene cuidado”.

Si bien les exigen, son a la vez capaces de transmitirles una actitud positiva, sin castigarlos ante el fracaso.

Madre: “ Cuando se saca una buena nota, le doy un beso, me pongo contenta con él., entonces él está feliz, se cree orgulloso”.

"A ellos siempre les digo que cuenten todo lo que les pasa en el colegio, lo que hacen, lo que conversan. Siempre les estamos preguntando:

La primera pregunta apenas abre la puerta:

— ¿Cómo le fue en la prueba?—

— Mamá, un M.B.

— ¡Ah! un besito y lo felicito. Un beso, un abrazo, así de tratar de mostrarle la alegría que siente uno cuando a ellos les va bien.

Cuando están bien tienen premio. Que aquí el premio es la televisión. Si las cosas están malas, no hay televisión".

Finalmente, hemos encontrado que los padres de estos niños son capaces de establecer una fácil interacción con el profesor. Se acercan continuamente a la escuela a preguntar por el rendimiento de sus hijos. Asimismo, están en condiciones de cooperar en aspectos materiales con la escuela.

"Yo vengo a todas las reuniones de apoderados . . . También le pregunto a la profesora por los niños, de vez en cuando".

Este hecho les posibilita estar mejor informados de lo que ocurre con sus hijos y darles el apoyo correspondiente cuando lo sugiere el profesor. Además, con esta actitud van obteniendo una buena imagen frente a la escuela, lo cual hemos visto, tiene como resultado una mejor relación del profesor con el niño.

"Yo no sé, yo tengo eso que cualquier cosa, por ejemplo, de los niños, lo primero que uno debe hacer es conversarlo con el profesor".

"Porque nosotros donde hemos tenido los niños siempre hemos tratado de cooperar, lo más que se pueda, de ayudar, de cooperar, de estar pendientes".

"Todo lo que pasa en el curso pa'mí es importante, porque es donde mi niño pasa toda una tarde.

Entonces es importante saberlo. Estamos siempre cooperando, ya en lo que sea. Por ejemplo, si ya se necesita papeles o algo, siempre tratar de ayudar".

Visión del éxito desde los alumnos

La información que poseemos al respecto son sólo respuestas escuetas de los niños. Sin embargo, a través de ellas, se puede detectar que el éxito está asociado a las "buenas calificaciones". Veámoslo en los dos ejemplos siguientes:

Ao 1:

E: "¿Te gusta venir a clases?"

Ao: "Sí"

E: "¿Por qué te gusta venir a clases?"

Ao: "Para aprender"

E: "¿Te gusta estudiar?"

Ao: [asiente].

E: ¿Te gusta tu señorita?

Ao: "Sí"

E: "¿Aprendiste a leer?"

Ao: "Sí"

E: "¿Sabes leer de todo?"

Ao: "Sí"

E: "¿Qué notas tienes?"

Ao: "Puros M.B."

Ao 2:

E: "¿Te gusta venir al colegio?"

Ao: "Sí"

E: "¿Por qué te gusta venir?"

Ao: "Porque aprendo"

E: "¿Qué aprendes?"

Ao: "A leer, escribir, sumar y restar"

E: "¿Te ha ido bien?"

Ao: "Sí"

E: "¿Te gusta la profesora?"

Ao: "Sí"

E: "¿Por qué te gusta?"

Ao: "Porque... porque siempre me saca 'logrado y me pone M.B.'"

2. Condiciones Asociadas al Fracaso Escolar

Los profesores consideran que las causas que están determinando el fracaso escolar de sus alumnos son de diversa índole, entre las cuales están los problemas biológicos y los problemas socio-económicos, en primer lugar.

Los déficits o carencias que trae el niño, ya sea por problemas hereditarios o nutricionales, tienden a ser considerados como interfirientes en el proceso de aprendizaje. Asociados a ellos, los profesores identifican a los "problemas de aprendizaje", los cuales no permiten al niño alcanzar el ritmo que impone la escuela para lograr los objetivos propuestos.

Generalmente, estos déficits también se relacionan con la situación socio-económica en que viven los niños. Las situaciones "dramáticas" de los hogares no estarían ayudando al niño a concentrarse en las tareas que impone la escuela. Además, estos padres no están en condiciones de ayudar a sus hijos.

Una profesora resume así su opinión:

"Hay un factor hereditario, problemas de parto y el ambiente cultural en que se desenvuelven y la pobreza".

"... Hay aquí como familias famosas dentro de la escuela... Los Yáñez Monsalve. Entonces es una familia... ¡Todos esos niños tienen problemas! Y problemas serios... ¡Claro es por familia! Entonces hay un factor hereditario".

"Hay problemas alimenticios desde la niñez que son irreversibles ya"... "Aquí una gran mayoría de los niños vienen sin almuerzo... Yo también

creo que el mal rendimiento de estos niños es falla de alimentación".

Sin embargo, los factores biológicos y socio-económicos son categorías muy gruesas para comprender cómo afectan el rendimiento escolar. Nuestro interés no es centrarnos en ellas, sino profundizar en los procesos escolares, que van determinando qué niños fracasan y quienes no. Por lo tanto, trataremos de identificar las características específicas con que los profesores se refieren a los niños que para la escuela constituyen "fracasos".

Creemos que la opinión que cada uno de los profesores entrega respecto al fracaso va a depender en definitiva, de su experiencia como docente y a su concepción acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Los profesores, en general, entregan las siguientes características acerca de los alumnos que tienen bajo rendimiento:

— "Requiere de atención individual"

Para los profesores constituyen un problema aquellos niños que requieren de supervisión para realizar su trabajo; demandan mayor atención y tiempo, lo que es bastante difícil en un curso numeroso. Una profesora dice:

"A veces se equivoca y hay que insistirle —corrige esto aquí. Esto está malo. A ver, fíjate bien—. Entonces saca un buen resultado. Pero hay que batallar mucho con él".

— "Es distraído. Le falta concentración"

Es difícil precisar el significado real de esta palabra; pareciera estar ligado a la falta de interés. Se hace en referencia al alumno que no trabaja en forma persistente.

"En realidad no sé a qué atenerme con él. No sé qué hacer. Porque le paso lápiz se distrae, mira pal techo, mira pal patio, se ríe solo. No sé si se está

acordando de algo. A veces le pregunto —¿Qué te pasa?— como que no oye”.

“Son, ¿cómo te dijera? ¡volados! Porque tú le estai diciendo una cosa, después te salen con otra. Tú le haces un dictado escriben. . . ¡No sé qué es lo que escriben”.

El alumno que no está atento, no escucha las instrucciones y la profesora debe repetírselas. Esto le quita tiempo.

“Lo que tiene él, que no tiene concentración. El nunca está atento. El nunca entiende, por ejemplo, a la primera orden que uno le da en una prueba, ni a la segunda, ni a la tercera. Tengo que tomarlo individual. O sea, este niño daría resultado tal vez en una clase donde hubieran menos niños”.

— “Le falta interés por trabajar”

Para la profesora, Alberto ha empeorado porque ya no tiene interés por trabajar.

“Lo encuentro cada día peor; porque por lo menos a comienzos de año este niño tenía un interés por trabajar o, por lo menos, él se preocupaba cuando no hacía algo”.

“El nunca las cosas las termina. Porque Claudio a veces, por lo menos se aflige ¿señorita cuántos recreos me faltan? Yo le digo: No le falta ninguno ¡Ay!, va a llegar mi papá. Por lo menos. Pero él . . . ya ve, llegó la mamá y él se fue pa’fuera. Así no tiene conciencia de responsabilidad. No tiene nociones. Pa’mí tiene una falla”.

— “No ha hecho kinder”

Con estos niños el proceso de socialización resulta más lento debido a que aún no han desarrollado los hábitos que exige la escuela.

“Con Claudio tengo problemas. No hizo kinder. Con él tengo problemas, porque no tiene costumbre de trabajar, no tiene hábitos. No se los han logrado meter, aunque la mamá se preocupa bastante”.

Estos hábitos incluyen la higiene y la presentación personal de los niños.

“No tiene ningún hábito, tampoco hábito de aseo tiene. Hace más de 15 días que anda con diarrea. Se ha hecho todos los días. ¡Las manos inmundas! . . . Se anda chupando los dedos”

— “No trae útiles”

Los alumnos que no traen sus útiles o los pierden frecuentemente constituyen un serio problema para la profesora. Ella debe preocuparse de conseguírselos, de lo contrario no pueden trabajar. Esto le interrumpe la clase.

“Uno le reparte las hojas, pierde la hoja, no trae lápiz, no trae goma. Se le pierde la goma, se le quebró la punta del lápiz, que no tengo sacapuntas. Entonces, es un niño que interrumpe demasiado”.

— “Los padres no cooperan - son conflictivos”

Para los profesores los principales responsables del aprendizaje del alumno son los padres. De este modo, cuando un alumno no obtiene buen rendimiento es porque “los padres no cooperan”. Además, tales padres son considerados conflictivos, al cuestionar la tarea del profesor.

“Preocúpese usted, usted es la madre del niño. Usted es la única interesada, la que tiene que ponerle pino al asunto y ver, ingeniársela”

“El papá como que no acepta mucho las cosas que uno dice. Porque la otra vez yo tuve un problema con él. Vino para acá y me dijo que él sabía porque

el niño no había hecho kinder, que él tenía conocimiento de pedagogía y todas las cosas y que él no encontraba que fuera para tanto”.

‘Este niño me da tantos problemas. Que le voy a hacer ... Su mamá es de esas viejas ahoradas que más encima le discuten a uno. Qué más se puede hacer. El niño es así, no se lava, no se asea, tiene todos los cuadernos desordenados’.

3. El Profesor y el Fracaso

Formas de enfrentar el problema

Tal como ya se ha señalado, los alumnos que fracasan serían aquellos que no poseen los patrones cognitivos y conductuales que exige la escuela. Frente a esta situación, se tiende a culpar al niño y a su familia.

En este sentido se ha desarrollado una teoría y una técnica acorde con ella que confirma que el problema es siempre individual. Para ello existen los cursos de educación preescolar que preparan a los alumnos para su ingreso a la escuela, los exámenes previos que permiten detectar si el niño posee las habilidades necesarias para su ingreso y los centros de diagnóstico y escuelas de educación especial donde se envía a los niños con problemas. Es decir, las soluciones, desarrolladas al respecto son extra-escolares, quedando el problema fuera de la escuela. Esto es, no se observa ni se analiza lo que ocurre en el sistema escolar con el fin de que estos niños no sean marginados.

Cada uno de estos aspectos es posible de detectar a través de una serie de hechos y de opiniones como los siguientes:

“Nunca hace los trabajos que debe hacer, y cuando los hace los deja sucios y manchados ... Este niño no ha hecho kinder. Llamé al apoderado para explicarle los ejercicios que tenía que hacerle al niño para que mejorara. . .”

En este caso el problema lo constituye la falta de preparación del niño para la escuela; situación que deberá ser resuelta por los padres del niño.

Los niños que no logran adaptarse al ritmo y rutina escolar serán enviados a Centros de Diagnóstico con el objeto de que especialistas identifiquen dónde se ubica la carencia que presenta. Desde ese momento, el profesor se desligará de toda responsabilidad al respecto. En estos casos, los problemas, según el profesor, sobrepasan el ámbito de su incumbencia.

P: “Este niño es terrible, terrible. Cómo será que tuvieron que mandarlo al Centro de. . . de, a esa parte donde mandan a los niños con problemas”.

A estos niños, dependiendo del diagnóstico, se les recomendará su ingreso a Escuelas Especiales o a grupos diferenciales.

Es posible señalar que los profesores detectan estos “casos problemas” más bien, a partir de su comportamiento que por la carencia de habilidades específicas.

Los profesores, por lo general, manifiestan su escasa preparación para desarrollar estrategias que les permitan trabajar con este tipo de niños.

“ . . . Tengo varios libros de psicología, he estado leyendo de casos de niños problema para ver si en algún lugar lo puedo ubicar. Pero yo en realidad no sé a qué atenerme con él. No sé qué hacer”.
“Yo no sé si con decirle trabaja, escriba, haga esto, lo estoy torturando al niño”.

Los profesores carecen de asesoría respecto al fracaso escolar

En general, las personas vinculadas a la tarea educacional, han tendido a considerar el fracaso escolar como pro-

ducto de las deficientes condiciones familiares y sociales que rodean al niño.

En este sentido, se han realizado muy pocas críticas al desempeño del sistema educacional. Se conoce en forma muy insuficiente y precaria acerca de los factores escolares que inciden en el fracaso, y si se les menciona es a nivel muy general y abstracto.

Asimismo, se desconoce en gran parte el mundo cultural de clases bajas y las particularidades del desarrollo de los niños en estos sectores. Los estudios al respecto sólo centran su atención en las carencias. Es decir, en aquellas habilidades que están disminuidas en función de los niños de clases medias. No se ha estudiado en profundidad qué habilidades específicas desarrollan los niños de estos sectores y que pudiesen ser aprovechadas por la escuela.

La falta de información al respecto ha imposibilitado el desarrollo de estrategias de enseñanza que se adapten a las características de estos sectores. Por tanto, es bastante comprensible y natural que los profesores se encuentren desvalidos frente a los problemas de aprendizaje de estos niños.

“Yo creo que cada escuela da como para tener un psicólogo, y que a los orientadores . . . por ejemplo, el caso que aquí se da en la escuela. La orientadora podría haber hecho mucho más por esos niños que yo le llevaba. Porque yo he ido a conversar múltiples veces; para que ella converse con los apoderados, que converse por separado con el papá, con la mamá. Pero ella pasa que la llaman a un curso de la municipalidad; que tiene que ir a otro curso. Entonces prácticamente labor con los niños no hace”.

Por otra parte, el gabinete técnico creado en la escuela no proporcionaría lo que los profesores realmente requerirían para el mejor desempeño de sus funciones en la sala de clases.

Al respecto una profesora dice:

“Porque yo encuentro que el gabinete técnico que funcionara. . . En el Instituto Nacional el gabinete técnico entrega las cosas hechas. Entonces uno llena no más. Incluso te dan graduadas las cosas, te dan material de apoyo. Pero acá no. En cambio, aquí en el gabinete técnico lo único que le interesa a ellos, yo lo digo con cierta molestia —¿Ya llenó esta parte? no llenó esta— Pero concretamente, el niño como ser humano y ser pensante, puede que les interese a ellos, pero lo único que ve en la realidad. . . Lo que interesa es si el profesor llenó esto, llenó esto otro, cumplió con los nueve puntos que se fijaron ellos. Ya, los cumplió todos”.

Al no contar con el apoyo técnico que requerirían estos casos, al profesor se le hace cada vez más evidente que no es capaz de solucionar el problema por sí solo. Estos niños constituyen un problema pues van más atrasados que el resto, interrumpiendo el normal desarrollo de la clase. Además, no es posible dedicarles atención individual pues los cursos son demasiado numerosos. Por lo cual, todo lo que intenten hacer está destinado al fracaso. Estos niños no logran progresar. Con esto, el profesor desarrolla la sensación de que con ellos no se puede hacer nada; tenderá a marginarlos, creándose sentimientos de frustración e impotencia.

“Este niño hace todo mal, no sé qué hacer. . .”

“Este niño sacó puros insuficientes el otro día. . . Claudio es tieso de dedos, le cuesta todo. . . el recorte a dedo, para modelar plasticina, pero pasa pendiente de lo que hacen los demás”. “Qué se puede hacer con un caso así, dime qué es lo que se puede hacer”.

Las formas de respuesta que el profesor elabora para enfrentar la situación no deben ser interpretadas como indiferencia o falta de preocupación. Por el contrario, hará lo que está a su alcance para solucionar el problema: le comprará con su propio dinero alimentos y útiles a los niños

que carecen de recursos económicos, presionará a los padres para que colaboren en el aprendizaje.

De este modo, los conflictos y disonancias cognitivas que esta situación acarrea se soslayan recurriendo a una concepción del fracaso escolar que permite justificar la búsqueda de soluciones fuera de la escuela.

4. El Proceso Pedagógico y el Fracaso Escolar

4.1. Situaciones amenazadoras del aprendizaje

Al analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ambas escuelas estudiadas y que tratamos de reconstruir en el capítulo anterior, encontramos ciertas situaciones que podrían calificarse de apoyadoras del aprendizaje y otras amenazadoras que intimidan al niño inhibiendo el aprendizaje. En este estudio sólo queremos destacar algunas que nos han parecido interesantes.

Entre las situaciones que dan confianza aparecen principalmente aquellas que se desarrollan en un ambiente cálido y de trato personal, donde no se reprime ni se descalifican las intervenciones erróneas o la equivocación. Es así como se destaca que en uno de los cursos observados no se encuentran niños que fracasan. Creemos que en este curso ha sido fundamental el sello personal que imprime la profesora, tal como se describió bajo el tema del éxito escolar.

Entre las situaciones calificadas de amenazadoras, ubicamos el dictado y a ciertas formas de evaluación individual.

El dictado constituye una práctica casi atávica a la escuela. Es cotidiana y de acuerdo a lo observado, similar en su forma en casi todos los cursos, tanto de primero como de cuarto básico. Se le considera como un método para enseñar la escritura y la ortografía y también constituye una forma de evaluación de lo aprendido.

Para la profesora de un primer año, el dictado se convierte en una tarea diaria:

“Yo hago dictado todos los días, sobre todo si les he pasado una letra tengo que hacerles harto dictado”.

“Tengo que hacerlo si no ¿cómo aprenden?”.

Ella también afirma al final del año, que es una de las actividades que más aburre a los niños:

“Ya a estas alturas lo que más les aburre es cuando les estoy haciendo dictado. Ya están aburridos del dictado porque les he hecho tanto. Como que están cansados, no aburridos”.

“¡El dictado, el dictado!”.

Nos llamó la atención los efectos que el dictado podía generar en ciertos niños. Al parecer, por la forma en que se realiza conlleva cierto grado de tensión y ansiedad. Debe hacerse en forma muy rápida, las equivocaciones son censuradas, se evalúa el aprendizaje de la escritura a través de él. Casi siempre, el dictado se realiza en el pizarrón en forma individual frente a todo el curso. De este modo, el niño es evaluado también por sus compañeros. La tensión aumenta en la medida que ellos deben mostrar frente a otros que son capaces de hacerlo bien. Por otra parte, se tiene una calificación inmediata: “muy bien” o “vaya a sentarse y ponga más atención”, “¿cómo?, ¡no me digas que no sabes esa letra de papá!”.

Son estas situaciones que acompañan y rodean al dictado las que aparecen como amenazadoras para los niños.

Así, por ejemplo, un alumno interpreta su situación de la siguiente forma:

*Ao: “Y los dictados también me salen malos a mí”
(tono triste).*

E: “Sí... ¿Por qué te pasa eso?”

Ao: “Porque ... ¡Ya te dije!, porque la mano no la tengo muy suelta” (tono casi molesto).

Se ha observado, durante el año, a la profesora decirle al niño frases como las siguientes:

“A usted le falta soltar la mano. Hágalo aquí de nuevo”.

En Jorge, otro alumno, se cristaliza uno de los efectos previstos; el temor al dictado lleva al niño a desarrollar conductas calificadas de patológicas. Estamos conscientes que es un caso extremo, pero decidimos describirlo, en la medida que representa hasta qué punto las situaciones amenazadoras pueden conducir a la inseguridad frente al aprendizaje, al rechazo a la escuela y también quizás, por qué no decirlo, al fracaso escolar si no se las enfrenta adecuadamente.

A partir de junio, luego de tres meses de iniciado al año escolar, Jorge comienza a llorar todos los días al ingresar a la escuela. Las lágrimas iniciales, tímidas y casi inadvertidas dan paso al llanto declarado y abierto y luego a las “pataletas” frente a la escuela, donde agresivamente el niño trataba de impedir que lo obligaran a entrar. Estas pataletas se hicieron permanentes, con gran revuelo en la puerta de la escuela, en el momento en que los padres venían a dejar a sus hijos; todos opinaban, todos comentaban este “escándalo” en que los que estaban cerca no se escapaban de las patadas del niño.

Jorge comenzó a rechazar la escuela. No era un niño considerado “fracaso”, pero sí “atolondrado” y “nervioso”.

Al preguntársele a la profesora, por qué Jorge llora casi en silencio en la sala de clases, ella dice:

[Jorge es llorón. Se pone nervioso cuando no trae la tarea o le falta algo. Todos los días llora. Tiene papás muy viejitos. Es hijo único.]

Posteriormente, al entrevistarla al final del año, ella interpreta la situación así:

“Jorge se acordaba del dictado y se ponía a llorar ... Ahí influía como lo trataban. Yo varias veces

vi que la mamá le pegaba para que entrara a la escuela”.

Para la profesora éste es un caso atípico, atribuible a la conducta de los padres hacia el niño.

La madre de Jorge, interpreta el problema de otra forma:

“El problema le vino a Jorge en junio de este año. Empezó con el problema del dictado, el dictado, el dictado, y de ahí no lo sacaba nadie. Primero, cuando se acercaba la hora de ir al colegio, iba Jorge a almorzar, se ponía a llorar, que no quiero ir al colegio, que me va a tocar dictado y me va a salir mal. Yo hablé con la profesora y me dijo: “No, si está bien”, pero algo tiene que haber pasado como él de repente no quería ir a clases por el dictado, no era la lectura o matemáticas sino que el dictado. Digo yo, puede que le haya fallado un dictado y le hayan llamado la atención muy fuerte y Jorge es así muy sensible. De ahí que se haya asustado ¿cómo de repente se le crió ese problema? ... Se iba llorando a veces de aquí mismo para allá. Nos bajábamos de la micro, atravesábamos y empezaba a tirar para atrás, “que no quiero ir, que no quiero ir” y los tremendos escándalos en la calle. Se me tiraba al suelo”.

“La profesora nunca va a reconocer que puede haber sido error de ella, porque tiene otra niñita que también le está pasando lo mismo y era que le llamaba la atención muy brusco la profesora: que eres una floja, que no estudias ... por eso digo yo, a Jorge debe haberle pasado lo mismo y todos los niños no son igual, por esto éste le tomó más susto”.

“De balde uno le decía: “Si está bien”. Aquí hacía dictado, mi esposo toda la mañana con el dictado, que “Hácame dictado papi para ...” y perfectamente bien. El creía que le iba a ir mal”.

"Yo hablé con la profesora para saber qué pasaba y ahí me dijo que lo que pasa es que el niño es muy nervioso. Me dieron el nombre de una doctora y ahí lo llevé. Entonces, ella lo está tratando ... Le dio un calmante. Gracias a Dios ya se le ha ido pasando. Los dictados están excelentes ... Era el dictado, nada más. Era el dictado, el dictado, el dictado, el dictado. A mí me tenía enferma ... En septiembre la doctora le subió la dosis antes de irse al colegio ..."

Jorge, por su parte no elude a dar una respuesta sobre el tema:

Obs: "¿Te están dando el remedio todavía?"

Jorge: "Sí"

Obs: "Para qué es ese remedio?"

Jorge: "Para que ... para que ... cómo se llama ... para que no me dé mucho la tos ... para que no lllore aquí"

Obs: "¿Por qué llorabas?"

Jorge: "Porque no quería venir. Porque me siento aburrido"

Obs: "¿Cómo fue que se te quitó, que no lloraste nunca más?"

Jorge: "Porque me dieron un jarabe"

Obs: "¿Te daba pena, por eso llorabas?"

Jorge: "No, tenía susto"

Obs: "¿Susto de qué?"

Jorge: "Por los dictados, pero después se me pasó"

Sus compañeros también tiene su opinión al respecto. Pamela declara:

*"Antes el Jorge hacía escándalo, botaba la 'caltera' de la señorita, hacía escándalo, lloraba, le contes-
taba a la mamá sin respeto, sin nada. Ahora entra con calma, con calmado"*

Obs: "¿Por qué crees tú que hacía todo eso?"

Pamela: "Porque a veces cree que van a hacer lectura o dictado y él no quiere entrar porque a veces no sabe ..."

Jorge no es el único niño del curso en que se dan manifestaciones frente al dictado, también se observa en Pamela, aunque menos agudizado. En la entrevista a su madre aparece lo siguiente:

"-Mamá, ¿me toca Castellano?"

-Sí.

- ¡Chitas!, me van a hacer dictado.

Le tiene terror al dictado, no sé por qué.

-Mamá ¿qué me toca?

Yo no me acordaba bien, le dije: Castellano, Matemáticas y Ciencias Naturales. Después vi el horario. ¡Ah, no! te toca matemáticas, música y ciencias naturales.

- ¡Ay qué rico! no me toca castellano.

Se fue feliz porque no le tocaba Castellano."

Situaciones amenazadoras se dan también frente al control de la lectura. Evidencia al respecto la entregan los mismos alumnos:

"La profesora cuando me toma la lección, me reta".

Obs: "¿Qué pasa cuando ella te reta?"

Aa: "Me da miedo"

Obs: "Sigues leyendo"

Aa: "No"

Otro alumno responde así:

Obs: "¿Te gusta leer?"

Aa: "Algunas veces ... muy pocas veces. Es muy aburrido"

Obs: "Dices que no te gusta estudiar, que es aburrido..."

Ao: Porque las palabras que digo allá no me salen muy bien.

La madre de este último niño reconoce que el niño tiene dificultades porque se pone nervioso frente a la profesora.

"Lo que sí se pone muy nervioso porque cuando la señorita le ha tomado las lecciones allá no da bien la lección. No es lo mismo cuando se la tomo yo, aquí solo".

De este modo, en la medida que estos procesos se estructuran y consolidan es cada vez más difícil lograr que el niño desarrolle interés por aprender y confíe en sí mismo. Por otra parte, cada vez está más retrasado respecto de su curso.

En los casos de Jorge y Pamela, afortunadamente logran superar el problema, no así los otros dos. Al parecer, los mecanismos de defensa ante la crisis, son tan evidentes y tan abiertos que no pueden pasar desapercibidos, el escándalo de Jorge era preciso extinguirlo. Al respecto nos preguntamos ¿qué sucede con aquellos niños que no logran expresar este temor que les causa el dictado en forma abierta como Jorge? ¿Este temor se traduce también en otros eventos similares?, ¿por qué la enseñanza de la escritura adquiere formas tan amenazadoras para los niños? ¿Por qué el proceso de enseñanza está cargado de elementos que podrían calificarse de sádicos? ¿Por qué tiene que ser tan poco atractivo para los niños?

Al parecer, resulta verídico aquel dicho popular:

"La letra con sangre entra".

4.2. *La Discriminación a través de los Rótulos*

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención de analizar las interacciones que se dan en la sala de clases,

es un proceso que hemos denominado rotulación. Los efectos que va generando en los niños se insertan en lo que ha venido a llamarse la "profesía autocumplida". Estamos conscientes que no es éste un descubrimiento reciente, sin embargo, queremos graficarlo a partir de la información obtenida en este estudio ya que a nuestro juicio, estaría formando parte de la cultura escolar del fracaso.

Se ha podido observar que en la relación profesor-alumno y en los alumnos entre sí, se produce una rotulación de ciertos niños, que es iniciada generalmente por quien tiene el poder en tales relaciones. Esta rotulación puede ser entendida como una forma de discriminación que responde a la imagen que el profesor se va haciendo de cada niño según las categorías que él usa para calificar las acciones y conductas de cada uno. No nos detendremos a profundizar en cómo el profesor llega a conformar sus categorías, sino tratamos de comprender qué pasa con los niños durante un año escolar, cómo reciben tales rótulos, qué conductas adoptan y qué sucede al final.

De acuerdo a lo que señalan los estudios, cada niño rotulado empieza a desarrollar una imagen de sí mismo según el rótulo otorgado y a actuar en concordancia con él. De este modo, el profesor confirma los prejuicios y actitudes que encubre el rótulo. Así un niño rotulado como "flojo", empieza a tener una imagen de sí mismo como un alumno "flojo", a comportarse como "flojo" y de este modo el profesor y el resto de los alumnos confirma que es un "flojo".

Por otra parte, las formas que adquiere la relación del profesor con los alumnos va a depender en gran medida del rótulo de cada niño, incidiendo en el rendimiento de éste.

El rótulo representa un estigma; una descalificación que va incidiendo en un deterioro de la auto-imagen, especialmente en esta etapa del desarrollo, donde la identidad se estructura sobre la base de la imagen que los otros nos reflejan.

No es el rótulo en sí lo que nos interesa analizar, sino qué proyecciones tiene en el niño, cómo afecta su auto-imagen, qué alteraciones se producen en su relación con el aprendizaje.

“El tonto del estuche”

Carlos, alumno del primer año básico (6 años) es calificado de “flojo” porque “no hace nada”. Esta consigna y otros apodosos que adquiere posteriormente son repetidos constantemente durante todo el año por la profesora y también por sus compañeros.

Al inicio del año escolar, Carlos tiene todos sus útiles, ocupa su texto de estudio, realiza las tareas que se le piden.

El 4 de junio, luego de casi tres meses de iniciado el año escolar, la profesora advierte a la observadora que Carlos es un niño con problemas. Los niños ya saben que Carlos es “flojo”. Cuando se le pregunta a él si es flojo, lo niega rotundamente.

Obs.: Carlos: “¿Eres flojo?”

Carlos: “¡No!”

Vanessa—Obs: “El (Carlos) es flojo porque no hace nada”.

Carlos: “¡Mentira!”

En esa misma fecha se hace ver frente a todo el curso que Carlos no tiene lápices de colores, que para hacer cualquier actividad debe pedirlos a sus compañeros.

Jorge—Obs: “Carlos no tiene lápices de colores”

/La P. que escuchó, dice:/ “Eso pasa, las mamás no les compran los lápices de colores”.

Carlos es un niño tímido, y en general se observa que no se atreve a pedir útiles a sus compañeros. Por otra parte, desde el lugar donde está ubicado el niño no se alcanza a ver bien el pizarrón a no ser que uno se incline por sobre la mesa.

El apodo de “flojo, no hace nada”, “Carlos no hace nada” se repite hasta el fin del año escolar y en ese momento se constata lo previsto: Carlos repite año “porque no hizo nada”.

Además de este calificativo aparecen otros que son qui-

zás más despectivos aún: “Carlos Chaplin” y “el tonto del estuche”.

/La P. se acerca nuevamente a la mesa. Mira el cuaderno de Carlos y ve que no ha escrito nada/.

P—Carlos: “¿Ya te achaplinaste Carlos?”

/Carlos la mira fijamente (muy tenso) sin decir nada/.

P—Obs: “Se me bota en huelga Carlitos y no quiere hacer nada”.

Aa: “¡Carlos Chaplin!”

P: “No se llama Chaplin, le decimos Chaplin porque se achaplina”.

...

/Algunos A. se acercan a la P. con unos papeles donde han anotado a los niños que han hecho desorden/.

P—Aa: “¿Qué pusiste ahí?”

Aa: “Carlitos Chaplin”

P—Obs: “Carlitos Chaplin, le dice algunos”.

...

/Germán se acerca a la P. y le dice:/

“El Carlos no hace nada y está molestando”.

P: “¿Qué está haciendo Carlos?”

Germán: “Jugando con el estuche”

P: “pero si está con el estuche, no te está molestando” /Germán se va a sentar/.

En la entrevista a la mamá de Carlos aparece lo siguiente:

“El tenía un estuche de Superman, quizás si Ud. se lo vio, un día llegó y dijo que la profesora le decía ‘el tonto del estuche’, que era el tonto del estuche. Cuando le volví a preguntar me dijo que la P. le dijo a los otros niñitos ‘aquí está el tonto del estuche’.”

Al preguntarle a Carlos respecto a este apodo, él explica que sus compañeros le rompieron el estuche.

Obs: "¿Y qué te decían del estuche?"

Carlos: "Me decían ... me decían el tonto del estuche".

[Carlos dice que el calificativo se lo puso su mamá].

Independientemente de quién se lo haya puesto, el hecho que haya llegado a utilizarse en la sala de clases es lo que nos interesa analizar.

Carlos se encuentra en la escuela en un ambiente poco grato. Se muestra tenso, no se mueve de su asiento mientras están en clase y está siempre listo como para irse.

Tal como se mencionó, al principio del año Carlos utiliza el texto y el cuaderno para hacer ejercicios. A medida que pasa el tiempo, deja de hacerlo. Sus actitudes son pasivas durante las horas de clases. Es también notorio que Carlos no tiene una buena relación con la profesora. Al parecer él siente temor frente a ella.

Veámoslo en los siguientes trozos de registros:

23 de junio:

P: "Cerramos los cuadernos un ratito y atendamos todos acá" [Carlos cierra inmediatamente el cuaderno].

11 de agosto:

P-Obs: [Carlos está terrible, fijate que ayer estaba sentado en su puesto y se empezó a poner rojo. Al rato le pregunté qué le pasaba y no me respondía. Tenía ganas de ir al baño y] "no quería pedir permiso para ir".

6 de septiembre:

[Carlos está en silencio, a ratos mira a la P. Casi todo el tiempo está con la cabeza apoyada sobre la mesa abrazando sus útiles y sus libros].

6 de octubre:

[Carlos juega con la silla, no mira al libro, no participa de las preguntas y respuestas que dirige la profesora].

Las observaciones y entrevistas muestran que la profesora califica a Carlos como un caso difícil y no sabe qué hacer.

P: "A veces uno se siente derrotada cuando ve que otros niños no aprenden. Por ejemplo, me desiluciona terriblemente cuando veo que no puedo hacer nada con Carlos, no hallo qué hacer. Me desespero, pienso, busco maneras, pero no hay caso. Uno también necesita el apoyo del hogar y si no lo tiene, no puede hacer nada con el niño".

Se le envía al Centro de Diagnóstico, el informe que allí elaboran es interpretado por la profesora como un niño con déficits y carencias que no le permiten rendir al nivel de los otros niños.

Es cierto que Carlos no vive en óptimas condiciones. Sus padres aparentemente están separados, la madre trabaja en el Empleo Mínimo, viven en una sola pieza, el dinero no les alcanza para las necesidades básicas, el padre está cesante y no aporta. El niño es reprendido en el hogar por tener bajo rendimiento. Además de todo esto, pensamos que los rótulos asignados han hecho de Carlos un niño cada vez más tímido, con mucho rechazo a la escuela y a la profesora, y en cierta manera, también a su madre, quien no le compra los útiles y no quiere que haga lo asignado por la profesora ya que "ella no se preocupa de revisarle las tareas ni que aprenda".

Otro elemento importante y que se verá más adelante es que la profesora y la madre de Carlos entran en conflicto a partir de mediados de año. La pugna es tenaz y perdura hasta final del año.

También se observó que las interacciones de la profesora con el niño son esporádicas. Carlos nunca es llamado al piza-

... nunca es interrogado, al evaluar uno a uno a los niños, a Carlos la profesora lo pasa por alto. Muchas veces se le descalifica a pesar que no es un alumno que cause desorden.

"Jorge Llorón"

Los rótulos o apodos, tal como es el caso de Carlos, se repiten con mayor o menor intensidad en casi todos los cursos observados: "Jorge es llorón", Ximena es ladrona", "Miguel es soberbio", "Tomás es una guagua", "John es pajarón", "Eduardo es hediondo". Esto es socializado no sólo en la sala de clases, sino también con los padres de los niños a los que les llega a través de los profesores y de sus hijos. Son, por lo tanto, rótulos que se socializan y se comparten aunque no todos conozcan el caso. De ahí surgen las interpretaciones más diversas que van conformando las imágenes que se va haciendo cada uno de los diferentes niños.

Por ejemplo, de Eduardo uno de los niños que quedará repitiendo la profesora dice: "Es cochino, me lo mandan todos los días sucio". Un alumno que pasa por su lado dice: "¡Uy! Que estai hediondo". En la entrevista el niño cuenta: "me dicen pijoento".

Otro caso donde el hecho se hace evidente es en José. Una profesora se refiere a él de la siguiente manera:

"¡Ah, estos niñitos! y "el cabeza de huevo", pobre niñito. Una vez mandamos a llamar a la mamá porque le había dado un golpe a un niño y le había dejado un tremendo montón y la mamá vino a conversar conmigo y me dijo: "lo que pasa es que a mi hijo le dicen cabeza de huevo" —y a mí me dio harta pena porque aquí todos le decimos cabeza de huevo, la ... [nombra a una P.] le puso cabeza de huevo y ahí quedó con ese nombre".

En el flujo del discurso de los profesores y en forma muy reveladora, en las entrevistas fuimos descubriendo algunas pistas para entender las categorías que usa el profesor

para rotular o calificar a sus alumnos. Algunas de ellas se pueden expresar así:

"A la escuela se viene a estudiar y a aprender, el que no quiera trabajar mejor que se quede en la casa".

"Jorge es llorón. Se pone nervioso cuando no trae la tarea o le falta algo. Todos los días llora. Es hijo único, tiene papás muy viejitos".

"La señorita ya no lo quiere (a un Ao), no, porque no hace nada, viene a puro calentar la silla".

"Con los niños que no tienen la madurez necesaria para primer año yo no puedo hacer nada, hay que esperar que maduren solos".

Al analizar las entrevistas a los padres y a los niños, encontramos mayor evidencia para entender los rótulos y los efectos en los niños.

Obs: "¿Te quiere tu señorita?"

Ao: "No"

Obs: "¿Por qué?"

Ao: "Porque yo soy muy feo"

Obs: "Ella te dijo"

Ao: [asiente].

Obs: "¿Tú piensas que es verdad?"

Ao: "Soy feo".

Este niño ha ido desarrollando un progresivo rechazo hacia la escuela y la profesora. Su madre relata lo siguiente:

"Lo que sí al principio estaba con la función de que lo sacaran del colegio. No quería estar con la tía Miriam. Estuvo hartó tiempo con eso ... A mitad de año fue. Que lo cambiara de colegio. Y a lo mejor le implicó esto también. Porque de entonces empezó a decaer el niño".

Jorge llora porque cree que le va a ir mal en el dictado. No quiere ir a la escuela por ese motivo, llora y da patadas en la puerta de la escuela. "Hace escándalo" tal como lo dicen sus compañeros.

Pamela-Obs: "¿Sabes que ese niño que escribió pata hace todos los días escándalo cuando llega a la escuela?"

El apodo de lloron que es acuñado por algunos de sus compañeros, sin embargo, al parecer no tiene el mismo estigma que ser "flojo". Jorge no es considerado un niño que vaya demasiado atrasado frente al resto. La profesora despliega diferentes recursos para extinguir la conducta en el niño, obteniendo como resultado que éste deje de llorar. Por una parte, el resultado puede ser producto de la actitud que tuvo la profesora hacia él, reforzándolo en sus logros, pero por otro lado también, aparece el efecto de un calmante que decidió darle el médico por síndrome hiperkinético.

El niño, sin embargo, asocia su mejoría al calmante y no al trato de la profesora.

Obs: "¿Cómo fue que se te quitó, que no lloraste nunca más?"
Jorge: "Porque me dieron un jarabe".

El caso de Ximena es digno también de destacarse. Además de ser "floja" porque tampoco hace nada, Ximena saca las frutas que traen sus compañeros lo que hace que se le denomine "ladrona". La niña, al parecer, no tiene conciencia del término usado. Se come la fruta frente al resto, sin ningún escrúpulo. La profesora se encarga de decirle: "Estás robando".

La profesora se refiere acerca de ella en los términos siguientes:

[Es una niña tremenda. Hace cosas terribles. Ayer los niños tenían circo aquí en la escuela. Un niño

trajo así un paquete de galletas, grandecito para comer mientras miraban el circo. Antes de empezar yo no sé cómo Ximena se las arregló para meterse en la sala. Le robó las galletas y la entrada para el circo a un compañero. Cuando le preguntamos mostró las miguitas que le quedaban en la bolsa y dijo que ella lo había tomado. No lo niega. El otro día, a vista y paciencia de todos, le sacó un plátano a un compañero del bolsón y se lo comió.]

Los efectos que producen estos calificativos en los niños difieren en forma y grado. Además, no son siempre fáciles de observar o de advertir ya que las reacciones no son inmediatas.

Carlos va siendo un niño cada vez más pasivo en clases, no hay interacciones con él, sin embargo, está atento a algún llamado de atención que le pueda llegar. Su tensión se traduce en que se come las uñas, se chupa el dedo y al final del año, la mano entera. Alrededor del mes de septiembre, la madre de Carlos decide no seguir insistiendo y hacerlo repetir. Su relación con la profesora llega a ser tan negativa que decide, además, cambiarlo de escuela el próximo año. A pesar de esto, Carlos asiste a clases hasta el final del período escolar, aunque no se le toma en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la sala.

La auto-imagen del niño termina bastante desvalorizada. Carlos se reconoce como un niño "flojo". "Es porque veo tanta tele". Después agrega no tener amigos en la escuela.

"Nadien quiere jugar conmigo porque soy flojo".

Ximena abandona la escuela a mediados de año. La causa, según la profesora, es que la madre tenía muchos problemas en su casa; no se podía preocupar de la niña, entonces decide enviarla a vivir con una tía. Otros apoderados declaran que a la niña la cambiaron de escuela por todos los problemas que tenía con la profesora.

Jorge deja de llorar y se termina con el apodo de "llorón". Tal como se mencionó, es llevado al médico, el cual receta un calmante para tranquilizarlo, porque es demasiado nervioso e inquieto. Por otra parte, la profesora refuerza al niño tratando de convencerlo que él sabe y no se va a equivocar en el dictado. El niño asume el problema diciendo a la profesora cada cierto tiempo:

"Yo la quiero a Ud., me gusta venir a la escuela y yo sé, ¿no es cierto?"
[La P. le respondía que sí sabía entonces él agregaba:] "le prometo que nunca más voy a llorar".

5. ¿Quiénes son los responsables del fracaso?

Otro de los aspectos que nos ha parecido interesante rescatar y que surge principalmente de las entrevistas, es el tema de la responsabilidad frente al éxito o fracaso escolar.

Resulta importante analizar la representación que frente al tema se hacen los profesores, los padres y los niños.

Hemos tomado como unidad de análisis al niño. Respecto a él, los adultos que lo rodean es decir, profesores y padres así como también sus compañeros se forman una imagen de por qué está fracasando.

Desde el punto de vista del profesor, la responsabilidad generalmente está asociada a la familia del niño. Si el niño presenta en la escuela dificultades de rendimiento, a los padres les cabe la obligación de preocuparse y sacarlo adelante. El fracaso de un niño depende del grado de compromiso que la familia adquiera respecto al niño y a la escuela.

Para el profesor habrían básicamente tres tipos de familias:

1. **La familia educadora**, que es aquella que proporciona un ambiente favorable al aprendizaje. Se preocupa de averiguar acerca del rendimiento del niño, lo apoya en sus tareas, lo lleva a los especialistas que el profesor sugiere (Centro de Diagnóstico, médico, oculista, etc.).

2. **Familia no educadora**. Es aquellas que no se hace cargo del aprendizaje del niño. Según el profesor, esta familia no colabora continuando lo que la escuela enseña, descarga en el profesor la responsabilidad del fracaso del niño, no colabora con las tareas, no se preocupa de cumplir con lo que la escuela exige.

3. **Familia anti-educadora**. Es aquella que perturba el aprendizaje escolar del niño debido a condiciones socio-económicas y familiares extremadamente desfavorables. Son los casos que muchas veces por razones de supervivencia o desintegración familiar, el niño queda abandonado a su suerte. El profesor está consciente que esta familia no va a apoyar al niño en sus estudios, pero también está consciente que si fracasa, las causas serán de índole familiar.

Desde el punto de vista de los padres, se observan también diferencias. Los responsables del fracaso para ellos serían los siguientes:

1. **La escuela** es responsable del rendimiento del niño. Si fracasa éste es por culpa del profesor.

2. **El niño** es el responsable, porque es su obligación estudiar y si le va mal es porque es flojo, distraído o tiene problemas de aprendizaje que lo limitan.

3. **Los padres** se reconocen como responsables del rendimiento del niño. Aceptan que es por dificultades que tienen ellos como padres para enfrentarlo, ya sea por:

- a) **incapacidad cultural**, se sienten incapacitados porque son analfabetos o no tienen los conocimientos suficientes.
- b) **razones socio-económicas**, no están en condiciones de aportar un ambiente adecuado, deben trabajar fuera del hogar, la primera prioridad está otorgada a la supervivencia, etc.
- c) **incapacidad para enfrentar el problema**, falta de "técnicas" para ayudar al niño en las dificultades específicas. Se traduce en frases como las siguientes: "Yo le ayudo, pero no me resulta", "hago lo posible, pero a mí no me hace caso".

Normalmente, estos tipos no se dan en forma pura y aislada; pueden aparecer combinados o a través del tiempo se puede ir variando de un tipo hacia el otro.

La información que se ha obtenido para analizar este tema, proviene principalmente de las entrevistas realizadas a profesores, padres y niños. Se optó por clasificar las opiniones en una tabla de doble entrada. Se elaboró un cuadro por cada niño considerado de bajo rendimiento. Sin embargo, por razones de espacio, hemos seleccionado siete casos que nos han parecido los más significativos. Son éstos los que se presentan en el análisis.

Si cada cuadro se lee de izquierda a derecha, se encuentra la opinión del profesor, familia, niño y compañeros respecto a quienes son los responsables del fracaso: el profesor, la familia o el niño se culpa a sí mismo.

Al leerlo hacia abajo se va encontrando dónde residen los nudos problemáticos y quién los señala como tales.

“Los padres no se preocupan”

Llama la atención que en ninguno de los siete casos analizados y más aún, en la totalidad de los alumnos considerados “fracasos”, el profesor se declara responsable del problema que presentan estos niños en la escuela. Sus razones para el fracaso estarían relacionadas a la familia que “no se preocupa” y también a características específicas del niño: rasgos de carácter, de personalidad, problemas de aprendizaje, etc.

Se podría pensar que para la escuela habría un ritmo de aprendizaje que se debe dar en un tiempo y un espacio determinado. Los niños que no se logran adaptar a este ritmo son considerados “lentos”, “flojos” o que tienen problemas y quedarían virtualmente marginados. Es en este momento cuando empieza a funcionar para la escuela, la responsabilidad de los padres. Si al cabo de un tiempo el niño no aprende en la escuela de acuerdo al ritmo estimado, es “porque en la casa no lo apoyan” o porque el niño “tiene problemas de aprendizaje”.

Tal como se observa en los cuadros de los 7 casos, 6 tienen dificultades en la escuela por problemas del niño y del hogar, ambos muy interrelacionados.

En el caso de Carlos, el motivo del fracaso, según la profesora, estaría dado porque la madre no se preocupa. Se podría clasificar en los tipos dos y tres. Por una parte, la familia sería no-educadora, en la medida en que a Carlos no lo ayudan en la casa. La madre no se preocupa de proporcionarle los elementos que necesita para el colegio, además “no lo trata muy bien”. La profesora opina que este niño tendrá que sobrepasar sus limitaciones solo, sin la ayuda de los padres y una vez que madure lo suficiente.

“No es tonto, así es que yo creo que es bueno que repita, lo cambien o no, pero que repita. Va a estar más maduro, yo creo que puede aprender, pero nunca va a ser un alumno brillante, bueno, bueno. Va a ser del montón no más ¿Por qué?, porque el solito yo creo, sí aprende. Por lo que aprenda en la escuela, por lo que le van a enseñar y por su esfuerzo, nada más. Porque en la casa no, la mamá no”.

También, es posible clasificar a la familia de Carlos como anti-educadora, de acuerdo a la información proporcionada por la profesora. La madre no se preocupa de él, el hogar está desintegrado.

“A mí me da mucha pena Carlos, se me imagina que es solito y abandonado”.
“En el hogar tampoco lo dirigen muy bien, no lo apoyan ni le dan muy buen ejemplo”.

Para la profesora, la madre es conflictiva; ha tenido problemas con los otros apoderados y con ella misma.

“Se me imagina que esta señora como tiene esos problemas en la casa, todo su rencor lo viene a tirar”.

acá, por eso es así, resentida. Yo encuentro que es resentida”.

En los casos de Pamela, Ximena, Miguel, Jorge y Tomás, los problemas de rendimiento también se asocian a la falta de preocupación en el hogar. Son todos niños pertenecientes a familias no-educadoras en diferentes grados. Pamela tiene ciertos problemas de motricidad fina y de concentración que serían superables si la mamá le ayudara con las tareas y le propiciara un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Ximena es un caso que cae casi en las familias anti-educadoras, dado que los padres están separados y la niña está a cargo de “una empleada media loca”, mientras la mamá trabaja. La niña en clases “no hace nada”, “miente” y le “roba” las frutas a los compañeros.

A Miguel, según la opinión de la profesora, podría ubicarse cercano a la categoría 1: familia educadora. Si bien, reconoce que el problema de Miguel es “de la casa”, también ella tiene constancia que la mamá se preocupa de averiguar acerca del rendimiento del niño, coopera con el Centro de Padres, le contrató profesora particular a Miguel para ayudarlo en sus tareas y hace todo lo posible, pero no obtiene buenos resultados. Para la profesora, este caso necesita el apoyo de un especialista. Ella sospecha que la madre es muy estricta con él y no le proporciona el cariño necesario.

El caso de Jorge es similar al de Miguel. Los problemas residirían en que los padres no tienen un trato adecuado con el niño.

Tomás representa un típico caso ubicable en la categoría: familia no-educadora. Según la profesora, la madre nunca ayudó al niño y éste era demasiado inmaduro para salir adelante por su cuenta.

La familia de Mario es algo diferente. Se considera desde la óptica de la profesora como ubicable en la categoría anti-educadora, porque los padres son analfabetos, viven en condiciones miserables y no le pueden ayudar, sin embargo, la actitud de la madre la asemeja más a la categoría uno, en la

medida que es sumisa frente a lo que dice la profesora, no la contradice ni agrede y está dispuesta a cumplir con lo que se le solicite.

“Ud. es profesora y tiene que saber por dónde buscarle al niño”

Si analizamos la opinión de la familia respecto al fracaso, observamos que de los siete casos, en cinco de ellos se culpa a la profesora y a la escuela del bajo rendimiento obtenido por sus hijos. Para estas familias el motivo reside en que no ha habido preocupación suficiente de parte de la profesora. Se ubica, por lo tanto, en el tipo uno de la clasificación respecto a quienes son los responsables, para la familia, del fracaso.

En el caso de Pamela y de Jorge, el problema es muy puntual y no tan sistemático como en Ximena, Carlos y Tomás. Jorge tiene rechazo a la escuela porque siente temor al dictado. La madre relaciona el temor a un posible regaño de la profesora hacia el niño, diciendo además que la profesora “nunca le va a decir: “puede que haya sido más la culpa, que yo le llamé la atención. . . y el niño se haya puesto así”.

Pamela, en un momento empezó a “ponerse floja” y la profesora le quitó el cargo de secretaria. De este modo, la niña empezó a temer que la profesora no la quisiera. Así interpreta la madre la situación:

“Cuando se puso floja la profesora le quitó el puesto, como era la secretaria de ella. Me explicó a mí que le había quitado el puesto porque se había puesto demasiado floja”.

Tanto Pamela como Jorge, al final del año logran superar sus problemas y obtienen calificaciones apropiadas para ser promovidos de curso.

Las familias de Carlos, Pamela y Tomás son implacables para declarar que si los niños han fracasado, es porque la

profesora no se ha preocupado "como se debe". Para ellas es responsabilidad de la escuela lograr que todos los niños aprendan, preocupándose especialmente de los que van más atrasados. Esa es su misión y tienen que saber cómo hacerlo:

"Ud. es profesora y tiene que saber por dónde buscarle al niño".

En los dos casos restantes no se culpa a la profesora, depositándose en el niño el motivo del fracaso. Además de eso, la madre de Miguel se declara también responsable del bajo rendimiento de su hijo:

"Será porque soy muy estricta con él".

Esta madre se ubicaría a sí misma como con incapacidad para enfrentar el problema. En la casa han sucedido eventos trascendentales como es la muerte del padre de Miguel y que de una u otra manera han afectado al niño. Este es rebelde, no obedece, se arranca. Ella no sabe como enfrentar el problema y se declara derrotada:

"Ya perdí la paciencia, se me terminó".

Sus intenciones actuales son internar a Miguel en una escuela.

La madre de Mario opina que el retraso del niño se debe a que "tiene cabeza dura", por lo tanto, es un problema personal y no atribuible a la profesora. Por otra parte, como familia, se reconoce como no facilitadora de un ambiente favorable al aprendizaje del niño por déficits culturales.

"A todas las profesoras yo les he dicho que como no sé leer, no puedo adelantar a los niños".

"Soy flojo porque vine así"

Al analizar las entrevistas a los niños respecto a su rendimiento en la escuela, encontramos que ellos ante un fracaso evidente o un posible fracaso se declaran culpables. En

otras palabras, los niños tienden a culparse a sí mismos de ser ellos responsables de su bajo rendimiento en la escuela.

Es preciso destacar que hay intensidad diferente en cuanto al grado de conciencia del fracaso. Hay sólo dos casos que podríamos ser evidentes: Carlos y Tomás; en el resto no aparece una visión explícita de haber internalizado el hecho de que no están rindiendo a la altura de lo deseado. Sin embargo, las respuestas dadas por los niños en las entrevistas dejan entrever que es necesario "estudiar y hacer las tareas" para tener éxito y este esfuerzo depende nada más que de ellos.

"Me gusta estudiar porque quiero pasar".

"Me gusta jugar, estudiar, porque si nos hacen dictado yo no voy a saber nada".

Las representaciones que se hacen los niños aparecen influenciadas por los mensajes que sobre ellos envían los adultos. Carlos dice que él nació así y luego agrega "es porque veo mucha tele" que es una de las razones que le da constantemente su madre. A su vez, las respuestas de otros niños reflejan lo que la escuela y la profesora requiere de ellos para tener éxito: que es preciso ser responsables en el estudio, hacer las tareas, traer los útiles, cumplir con la actividad que la profesora propone en clases.

Cabe, en este punto, hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias tiene en un niño el hecho que esté convencido que su fracaso es porque "es flojo" y el hecho de ser "flojo" es causado por su incapacidad para asumir una responsabilidad que sólo le compete a él?

Recordemos al respecto que son niños entre seis y siete años de edad y que recién empiezan a enfrentar el mundo de la escuela.

De acuerdo a los estudios realizados, la visión que tiene el niño de sí mismo aparece como un elemento esencial para el desempeño en sus actividades. Una baja auto-imagen incidiría en el surgimiento de un sentimiento de temor, de inseguridad ante los otros, de iniciar cualquier acción, una sensación de pesimismo.

En general, se ve que el niño deja de tomar iniciativas por temor al fracaso y ante la más mínima agresión del medio aparece el sentimiento de frustración, acompañado muchas veces de conductas de auto-agresión. Tomemos el caso de Carlos: él se siente en clases en un ambiente amenazador, donde el estigma de "flojo" ya forma parte de la visión que tiene de sí mismo. El niño empieza a desconfiar de su capacidad para realizar lo que se le exige ya que se le descalifica a menudo. Termina en actitud pasiva durante las horas de clases, sentado, inclinado abrazando sus cuadernos y libros como si tuviera temor que se los quitaran. Cuando la profesora se acerca, la mira con los ojos muy abiertos, muy tenso, sin decir ni responder nada. Se como las uñas inicialmente, luego continúa chupándose los dedos, la mano, hasta llegar al puño. Para él la escuela es un lugar hostil, donde ni siquiera tiene amigos.

Nos parece fundamental seguir profundizando en futuros estudios acerca de las consecuencias de esta autoculpabilidad. Cómo se va gestando, cómo es el proceso de internalización, qué sucede con la auto-imagen del niño y cómo reacciona ante las situaciones de enseñanza-aprendizaje. ¿Es irreversible?

"La señorita le enseña, pero él no entiende"

Los compañeros de curso también se forman su opinión respecto al fracaso de otros. En general, se observa que declaran responsables del fracaso a los mismos niños. Las razones que dan es que "son flojos", "no hace nada", "no trae lápices de colores", "no hace las tareas", "la señorita le enseña, pero él no entiende, no entiende las cosas".

Resalta en los siete casos analizados la opinión de Ximena: "la profesora no me enseña nada". Ella es una de las alumnas que deserta a mediados de año de la escuela. Sus compañeros la mencionan como "la más floja" y además declaran "nos echa la culpa que le hacemos tira los cuadernos". Era usual ver a la niña observando cómo el resto jugaba durante el recreo, ella no se integraba.

Se observa también que hay niños que tienden a repetir lo que los adultos afirman: "en la casa no le enseñan, no le hacen dictado, no le hacen nada".

Al igual que en la opinión que dan los niños de sí mismos, los compañeros opinan que es responsabilidad de los alumnos el éxito o fracaso. Para ellos la imagen de niño-modelo es el "estudioso y ordenado", calificativos que representan a los mejores alumnos del curso. Por otra parte, el "ser flojo" representa el fracaso. Este hecho está también colaborando a la formación de la auto-imagen. . . La consigna de "son flojos", tal como se mencionó al hablar de los "rótulos", es repetida constantemente por la profesora y por los compañeros constituyendo un estigma, un "mal ejemplo" que no debe ser imitado, por lo tanto, a los ojos hay que apuntarlos con el dedo, acusarlos y no ser amigo de ellos.

"Señorita, ella es floja"

"Nadien quiere jugar conmigo porque soy flojo"

Se podría pensar que para estos niños, las relaciones con sus compañeros dejan de ser de igualdad, ya no se les ve como posibles amigos, sino casi como enemigos de los cuales, hay que defenderse. Para ellos resultarían tan amenazadores como los adultos: profesores y padres que los descalifican.

En su curso, se observa que Carlos es marginado, no encuentra solidaridad entre sus compañeros, excepto en cierto momento, de Tomás que al igual que él es calificado de "flojo". Se manifiesta en que Tomás, si bien no se considera "tan flojo como el Carlos", declara que a Carlos le dicen "Carlos Chaplin", porque sus compañeros se burlan de él.

Al analizar los cuadros, en forma vertical, aparece el niño mencionado como responsable de su rendimiento en todos los casos y casi siempre por más de una persona de los entrevistados. Se le considera lejos, el más cargado por déficits y descalificaciones. En este sentido, se viene a reforzar la idea que existe cierto consenso en depositar los motivos del fracaso en el niño mismo; luego, se culpa a la familia y en último lugar aparece el profesor o la escuela teniendo responsabilidad en el problema.

Al respecto nos preguntamos:

¿Está la escuela y el profesor reforzando esta imagen, por qué?

¿Por qué no aparecen auto-críticas en el profesor, así como aparecen en los padres y en los niños?

¿Existe en el profesor y en la escuela en general, un temor a revisar las prácticas pedagógicas? ¿Se analiza este tema en la escuela en relación al fracaso escolar?

CARLOS

	PROFESOR	FAMILIA	NIÑO
PROFESOR		"Carlos tiene el problema de la casa, yo encuentro que es del hogar. No se preocupan ni lo tratan muy bien".	Es inmaduro. "Es bien tímido, pero de repente, medio soberbio".
FAMILIA	"Ud. es profesora y tiene que saber por dónde buscarle al niño." "En la escuela yo encuentro que no lo toman en cuenta para nada".		
CARLOS			"Soy flojo porque vine así. Es que donde veo tanta tele, por eso estoy así".
COMPANEROS		"En la casa no le enseñan, no le hacen dictado, no le hacen nada".	"No trae lápices de colores". "No hace nada, es culpa de él, no de nosotros".

TOMAS

	PROFESOR	FAMILIA	NIÑO
PROFESOR		"Yo creo que Tomás habría podido madurar y salir adelante, si en la casa lo hubiesen ayudado. La mamá nunca lo ayudó".	"Es bien inmaduro. Es terriblemente inquieto y pe-leador".
FAMILIA	"Yo encuentro que ella no se está preocupando del niño como debe. Si el niño va mal, debería preocuparse más de los que van mal que de los que van bien".		
TOMAS			"No soy muy flojo, no tan flojo como los otros".
COMPANEROS			"No hace tareas, no trae lápices. La Srta. le enseña, pero él no entiende, no entiende de las cosas".

XIMENA

	PROFESOR	FAMILIA	NIÑO
PROFESOR		"Era de la casa el problema. La mamá era enfermera y no podía preocuparse de las chicas. Estaba en manos de una empleada media loca, parece".	"La niña roba en la sala, le robó el paraguas a la auxiliar, las frutas a los compañeros, las galletas y la entrada para el circo a un compañero". "Tenía problemas de aprendizaje. Era tímida".
FAMILIA	"La profesora no se preocupaba de ella".		
XIMENA	"La profesora no me enseñaba nada".		
COMPANEROS			"Nos echa la culpa que le hacemos tira los cuadernos".

PAMELA

	PROFESOR	FAMILIA	Niño
PROFESOR		"En la casa que se preocupe un poquito la mamá porque no hace las tareas, yo digo que es despreocupación del hogar porque es su obligación verle todos días los cuadernos y ver si lleva tareas".	"Pamela es una niña triste. Ella se da cuenta de todo lo que pasa en la casa". "Falta de concentración. Es lenta, pero lentísima. La coordinación no la tenía muy desarrollada, no tiene en absoluto habilidades para dibujar".
FAMILIA	"A mediados de año en más pruebas, o yo no sé si la profesora le diría que estaba floja, algo le dijo porque cuando ella llegaba decían que la Pamela era floja. . . cierto que yo ahora no estoy floja y la profesora me quiere". "Cuando se puso floja, la profesora le quitó el puesto, como era la secretaria de ella".		
PAMELA			"Me gusta jugar, estudiar mucho en la casa, porque si nos hacen dictado yo no voy a saber nada y sacan al pizarrón. Eso me gustaría, y estudiar mucho y jugar un rato. Después de nuevo hacer la tarea, después de nuevo y así no tengo ninguna y jugar otro rato".
COMPAÑEROS			

JORGE

	PROFESORA	FAMILIA	Niño
PROFESOR		"No sé si en la casa habría tenido algún problema con los padres al separarse de ellos para venir a la escuela, porque no sé si lo tendrán muy regalón o no. Parece que lo retaba mucho la mamá. Empezó como a tener miedo, inseguridad".	"Tenía problemas de adaptación, además que es tan nervioso e hiperkinético".
FAMILIA	"Algo tiene que haber pasado, cómo él de repente no quería ir a clases por el dictado. Digo yo: puede que le haya fallado un dictado y le hayan llamado la atención muy fuerte. . . La Srta. a uno nunca le va a decir: "puede que haya sido mía la culpa que yo le llamé la atención y el niño se haya puesto así".		
JORGE			"Tenía susto por los dictados, pero después se me pasó".
COMPAÑEROS			"Jorge hacía escándalo, lloraba, le contestaba a la mamá sin respeto, sin nada".

MARIO

	PROFESORA	FAMILIA	NINO
PROFESOR		<p>"Son analfabetos en la casa y no lo pueden ayudar, pero yo he conversado con la hermana mayor y a ella yo le pedí que le ayudara".</p> <p>"La mamá y el papá son bien profiados. No lo mandaron al kinder".</p>	
FAMILIA			<p>"Le gusta hacer tareas, pero para estudiar, no. Hay que estar pegándole para que aprenda".</p> <p>"El tiene cabeza dura".</p>
MARIO			<p>"Me gusta estudiar porque quiero pasar".</p>
COMPANEROS			<p>"Es flojo".</p>

MIGUEL

	PROFESOR	FAMILIA	NINO
PROFESOR		<p>"Son Problemas de la casa. A lo mejor la mamá es muy estricta, no es cariñosa, porque puede ser una mamá que se preocupe mucho del niño, pero no ser cariñosa".</p>	<p>"Parece que le afectó la muerte del papá".</p> <p>"No le hace caso a la mamá, es insolente".</p> <p>"Yo encuentro que es un poquito soberbio. Si se le pone a él que no es no y nadie lo hace cambiar de idea".</p>
FAMILIA		<p>"Le tiene que haber afectado al niño, que él vio cuando llevé a mi marido a la clínica y no volvió".</p> <p>"Eso era lo que a mí me echaba en cara. Decía: Ud. se lo llevó, si Ud. lo llevó a mi papá".</p> <p>"Era tranquilo, super tranquilo, nunca me dieron una queja en la escuela. Fue ahora no más. Yo creo que harán 3 ó 4 meses. . . será porque yo soy muy estricta con él".</p>	
MIGUEL			
COMPANEROS			

6. Relación Escuela-Padres

La relación que establece el profesor con los padres de sus alumnos aparece como un elemento fundamental en el éxito o fracaso de ellos. Se ha podido observar que los niños que fracasan en el primer año son hijos de padres que en líneas generales no mantienen una relación "adecuada" con el profesor. Con esto no estamos diciendo que una mala relación sea causa del fracaso, sino que en esta red de interacciones que se dan en la escuela, esto aparece como un elemento más que caracteriza la cultura del fracaso. El problema resulta bastante complejo, donde tanto el profesor como los padres se exigen mutuamente y se culpan entre sí de las responsabilidades frente a los niños.

La escuela plantea una serie de exigencias a los padres y apoderados las cuales van desde la colaboración material a la ayuda en la enseñanza de los contenidos pedagógicos.

A partir del análisis de las entrevistas y de las observaciones de reuniones de Padres y Apoderados, surge la idea que existirían dos mundos culturales diferentes que no en todos los casos llegan a encontrarse. Por un lado está la escuela con su mundo cultural propio y por otro, el de los padres, que en el medio estudiado representarían a los valores culturales de la familia popular.

Se ha observado que los profesores, por lo general, desconocen los patrones propios del mundo popular, sus valores, su ideología, su forma de vida. En muchas ocasiones se les desvaloriza.

En este sentido, la escuela, a través de sus formas de socialización estaría tratando de adaptar al niño y a sus padres a las pautas culturales requeridas para ser "buen alumno" y "buen apoderado".

Los profesores, muchas veces, encuentran dificultades para lograr este objetivo, y en general, se observó que se llega a establecer escasa relación con los padres que por razones culturales presentan problemas para la escuela.

Entre los elementos que los profesores consideran como obstáculo para la labor educativa los constituye el bajo nivel de escolaridad de los padres. Se observó especialmente en el primer año básico donde se pide expresa colaboración de ellos en la enseñanza de la lecto-escritura.

Madre: "De la lectura me dijo que me tenía que encargar yo. . . En la lectura va atrasado, porque la profesora como dijo ella, que no era obligación enseñarle a leer, de tomarle la lección. . ."

Sin embargo, no todos los padres están en condiciones de hacerlo.

Es por este motivo que la escolaridad de los padres tendría una gran influencia en el rendimiento escolar de los niños. Los padres con mayor nivel educacional tendrían mejor dominio lector y mejores estrategias en la enseñanza de la lecto-escritura. De esta forma pueden apoyar más efectivamente a sus hijos. Es decir, cooperar con la escuela.

Por otra parte, se advierte que las estrategias de acercamiento de los profesores hacia los padres no parecieran ser las más adecuadas. Se les exige y a la vez se les descalifica, sobre todo a aquellos cuyos hijos no cumplen con lo exigido por la escuela. Los padres perciben esta desvalorización y prefieren mantener distancia con la escuela.

Al respecto, una madre opina así de su relación con la profesora:

"Lo único que reclaman que es sucio, que pierde los lápices. De allá sale bien, pero llega sucio, destrozado. El otro día el Rodrigo se puso a jugar fútbol y llegó con el pantalón rasgado. . . El mes pasado le compré zapatos a los dos. Un mes le duró bueno, después se le salió el taco. . . Por eso me da vergüenza y no me acerco a ella".

"No le he dicho nada. Ella no da confianza para que uno se sincere. Yo soy muy reservada, lo que es mío, es mío, no más. Ella está todo el tiempo

con que el niño es sucio, menos gana me dan a mí de conversar con ella”.

‘No pienso ir a reunión. . . sé que van a alegar y todo eso. Pero total. . . Lo que pasa es que no he pagado la cuota. Uno llega allá y al tiro empiezan a cobrar. Yo no tengo plata. Ellos dicen: “¿Pero cómo no va a tener \$ 20?”. Pero no los tengo, además que no he pagado todo el año. Da vergüenza tener que dar tanta explicación’.

El resultado es que el niño es virtualmente marginado del proceso de enseñanza-aprendizaje y los padres catalogados como conflictivos con la escuela. Se entra así en un círculo vicioso, donde los más perjudicados son los alumnos.

Existiría para la escuela una imagen de lo que es “buen apoderado”. Se trataría de aquellos padres que en forma sumisa colaboran con la escuela. Esto significa: pagar las cuotas oportunamente, participar en trabajos voluntarios que solicita la escuela, preguntar al profesor por el avance de su hijo, colaborar en las tareas obligando al niño si es necesario, cumplir con los útiles escolares, etc.

“Hay apoderados que dan problemas”

La imagen de “padre conflictivo” estaría dado por aquellos que no cumplen con los requisitos anteriores, además por todo aquello que atente contra la seguridad personal del profesor. Esto es el padre que critica, el padre que se enfrenta, el padre que es “insolente”. En este sentido, para la escuela, el ideal es que los padres adopten actitudes colaborativas, pero sumisas, que en definitiva es lo que también se pretende para los alumnos.

P: “Se me imagina que esta señora como tiene esos problemas en la casa, todo su rencor lo viene a tirar acá, por eso es así, resentida. Yo encuentro que es resentida. . . los problemas de todo el año me los ha causado ella. . . Por todas esas cosas yo encuentro que no es un apoderado normal”.

P: Los apoderados son muy difíciles. Una dijo que le iba a pedir al marido que viniera a pedir cuentas a la profesora. ¡Pedir cuentas! Si ahora los papás están muy insolentes. . . Incluso a una colega la denunciaron. ¡Imagínate! ¡Nunca quedan contentos! Son muy difíciles y no es sólo en este curso, a la profesora del 1º C también le pasó una cosa espantosa. . .

P: [en reunión de Padres y apoderados/.

“Hay apoderados que dan problemas. . . Siempre dejan a la Directiva que haga las cosas, las mamás no cooperan. Entonces. . . así no pues: . . . de alguna manera tendrán que cooperar”.

En relación al fracaso, hemos observado diferente reacciones de los padres. Al analizar los casos particulares, podemos ir precisando cómo aquellas relaciones profesor-padre (o madre), que se van deteriorando durante el transcurso del año inciden en un bajo rendimiento en el niño. Por el contrario, aquellas madres que captan cuál es el mensaje implícito de la escuela respecto a cuál debe ser su actitud incide en que sus hijos sean apoyados en su proceso de aprendizaje.

Con el objeto de analizar las formas como se da la relación entre padres y profesores, hemos tipificado a aquellos casos que nos han parecido los más representativos.

La madre sumisa

Mario, alumno de primer año Básico, es hijo de padres analfabetos, de origen mapuche, vive en condiciones socio-económicas muy deterioradas, no asistió a kinder, entra a 1º con más edad que el resto de sus compañeros. Es un niño tranquilo, no tiene problemas de disciplina en la escuela.

A mediados de año la profesora incluye a Mario en la lista de los niños que van atrasados: “no ha aprendido nada”.

La madre de Mario acude a la escuela periódicamente.

Su relación con la profesora podría catalogarse acorde a lo mencionado como "buen apoderado". Acata los requerimientos de la escuela en una relación de tipo vertical con la profesora: "la Srta. es la que sabe". Esta actitud surge de conversaciones que la profesora tuvo con la madre donde se le advirtió como debía actuar:

P: "le hice ver que la mamá tenía que preocuparse no solamente la mamá, sino que el papá también y cumplir con la escuela; además de ayudarle al niño a hacer las tareas, que el niño cumpla con sus útiles, es venir a reuniones y acercarse a la escuela para saber el rendimiento del niño. La hice entender. . ."

Posteriormente, en la entrevista a la madre de Mario, ella dice:

"Bien buena la señorita. Todas las profesoras me quieren, por eso estoy contenta con ellas".

La profesora empieza a preocuparse especialmente de Mario. Lo apoya en forma individual y pide al curso que lo refuerce. Es así como Mario es el único alumno del curso al que todos sus compañeros aplauden cuando es llamado al pizarrón y escribe sin cometer errores. La profesora lo deja, además, fuera de horario para reforzar su aprendizaje.

Al final del año la profesora declara:

"Encuentro que ha aprendido harto, claro que lo he tenido que tener a mi lado harto, todos los días un buen rato aquí. . . Ya salió adelante".

La madre agresiva

La situación de Carlos es muy diferente. Tal como se ha mencionado con anterioridad es un caso que la profesora declara no saber qué hacer con él porque en clases "no hace nada". La relación de la profesora con la madre es conflictiva, lo cual creemos estaría incidiendo en la actitud de la profesora hacia el niño.

Es la misma profesora la que compara ambos casos:

"El caso de Carlos y Mario es distinto. A pesar de ser analfabetos, la mamá y el papá de Mario se preocupan. . . Me dice: 'Srta. yo quiero que aprenda' . . . felizmente lo están ayudando, pero el caso de Carlos es distinto. La mamá de Carlos no se preocupa en absoluto que el niño traiga sus cosas, que haga las tareas. Ella no se preocupa".

La madre de Carlos opina negativamente de la profesora diciendo que no se ha preocupado de su hijo.

"En la escuela yo encuentro que no lo toman en cuenta para nada. . . Yo encontraba bien buena a esta profesora de principio. No es así. Si ella ve que los otros niños ya están un poco más arriba, entonces debe subir a los que están más abajo, preocuparse de los de atrás"

Profesora y madre entran así en una pugna permanente. La madre no colabora con la escuela porque la escuela no ayuda a su hijo. Por otra parte, la profesora no incorpora a Carlos al proceso de enseñanza-aprendizaje porque la madre no se preocupa de él: no le compra los útiles y no le ayuda en las tareas. De este modo, como la madre no aporta las cuotas del centro de padres, ni colabora en la venta de votos para la reina de la escuela, ni da la cuota para las fiestas, el niño es marginado de la participación en ciertos eventos (fiesta del día de la madre, fiesta y regalo de fin de año, etc.).

Mamá: "Lo que a mí no me agrada es cuando empiezan con sus pedurías de plata. Hasta ahí no más, porque yo digo que si ellos están conscientes de cómo está la situación no deberían estar pidiendo plata para esto y para lo otro. . . Además que yo no estaba recibiendo ningún beneficio de la profesora, actualmente no estoy recibiendo nada de ella, ni siquiera se preocupa del niño. Si ella me ayudara con el niño, bueno, yo doy plata, pero así no".

El resultado es que Carlos no recibe apoyo para el aprendizaje ni en la escuela ni en la casa. El sabe que no trae útiles porque su mamá no le compra y ella no le compra porque en la escuela no lo toman en cuenta. El niño fracasa en el primer año y debe repetir. Es un niño marginado de las situaciones escolares, tanto de las rutinarias como de las fiestas. Sus compañeros no interactúan con él porque es "flojo".

La madre "astuta"

Tomás representa un tercer tipo de relación profesora-madre. Su actitud durante casi todo el período escolar es muy similar a la de la mamá de Carlos. Era catalogada como conflictiva e "insolente" y formaba parte del bando de los apoderados que criticaban la gestión de la directiva del curso. En la reunión de padres a la que se tuvo acceso como observadores, la madre de Tomás se enfrenta directamente con la Presidenta y luego con la profesora dando argumentos muy similares a los de la mamá de Carlos.

"A mí me han dicho otros niños que la profesora dice que él y Carlos son unos flojos. Así es que no les van a dar ninguna cosa, que a los flojos no les van a dar. Yo encuentro que está muy mal lo que está haciendo la profesora con él. Si alguien lo tiene que castigar, soy yo y el papá. . . así no va a rehuir de la profesora, porque lo que va a conseguir ella es que después sea el cuco".

"Yo encuentro que ella no se está preocupando del niño como debe. Si el niño va mal, ella debería preocuparse".

Sin embargo, esta madre llega a darse cuenta que con su actitud el más perjudicado es su hijo. Asocia esta experiencia a la suya como alumna:

"Uno no puede irse en contra de la profesora. Yo, cuando estaba en el colegio, a mí me enseñaron que el profesor siempre tiene la razón. ¿Por qué?..."

Siempre yo pasaba en la oficina, porque le discutía a la profesora. . . Yo encuentro que soy bien soberbia, yo era bien soberbia, siempre discutía, me echaban, me mandaban a buscar al apoderado. En 1º no me gustaba la profesora de Castellano, le seguí la contra y la única que salí perjudicada fui yo, porque en el momento de los quibos la que jodió fui yo".

La madre de Tomás, alrededor de octubre, deja de opinar frente a los otros apoderados acerca de la profesora. Se resigna a que el niño repita, no le exige en las tareas, pero lo sigue enviando a la escuela. En el mismo período, la profesora comienza a cambiar de actitud frente a Tomás, se le llama menos la atención en clases y se le apoya en ciertos trabajos que él logra hacer. El niño, luego de vivir en una especie de mundo propio*, donde las interacciones con la profesora y sus compañeros eran escasas, pasa a tener cierta integración con el resto y cierto acercamiento al aprendizaje. El mismo muestra preocupación, de modo de no ser marginado. Se observa en la siguiente frase de un registro:

/Tomás se acerca a la P. quien ha decidido que los A. salgan a recreo, dice:/

Tomás-P: "si no alcanzó a copiar, me voy a quedar" [escribe en su cuaderno]. [La P, se sonríe y le dice "bueno"/]. (25 de Octubre).

Sin embargo, es ya muy tarde y el niño no logra alcanzar los objetivos que requiere el primer año básico.

7. El paso de Kinder a 1º Básico

Nos ha parecido importante destacar este aspecto ya que hemos observado que entre kindergarten y el 1º Básico

* Ver entrevista a Tomás, en Anexo.

existen diferencias bastante marcadas lo cual de una u otra manera estaría afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los meses iniciales del 1er. año básico. Las diferencias se darían en la forma como se estructurara el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las formas de socialización y en la relación profesor-alumno.

En un estudio realizado en Chile y en otros tres países de América Latina (Filp y Schiefelbein, 1982), se observó que en pre-escolar existe un clima en la sala de clases que tiende a favorecer al alumno, mientras en la escuela básica el clima se centra en el programa. También, en ésta, hay cierta tendencia a desvalorizar al niño y a olvidar el desarrollo de su creatividad y de su iniciativa". En el caso de Chile, en concreto, se encontró que el pre-escolar tiene más oportunidad de participar en trabajo grupal, los niños tienen mayor posibilidad de iniciar actividades, el profesor da más "reconocimiento y aceptación explícita" a los alumnos. En primaria, por el contrario, es frecuente que el profesor inhiba la iniciativa del alumno, que exprese rechazo a éste en forma explícita y que los castigue física y moralmente.

De acuerdo a nuestras observaciones, en 1er. año básico, el aprendizaje deja de ser un juego, aparece la evaluación individual con calificaciones, los alumnos deben permanecer en silencio durante las horas de clase, el trato a la profesora es de "señorita" y no de "tía" y las formas que adquiere el saludo también son diferentes; del beso se pasa al frío y lejano "buenas tardes".

— *"Buenas tardes señorita" y en coro.*

Resulta interesante analizar las opiniones que al respecto se obtuvieron, dado que la mayoría de los niños de ambas escuelas han asistido a kinder y algunos también a pre-kinder.

Fue frecuente oír a los profesores de 1er. año básico que los niños no traen "hábito de ningún tipo", que en los primeros meses se les debe estar recordando y enfatizando constantemente "cómo deben portarse".

P: "Los niños no traían ningún hábito higiénico... tampoco tenían disciplina, los niños al principio salían y entraban a la sala en cualquier momento. No respetaban órdenes ni pedían permiso".

Al parecer, es fuerte y brusco el cambio entre ambos niveles de enseñanza. De un ambiente cálido y estimulado se pasa a otro donde hasta la distribución física es diferente. El niño debe adaptarse a un ritmo de aprendizaje diferente, a un trato menos personal y de menor refuerzo positivo. Tanto los niños de 1º como sus padres son capaces de verbalizar el cambio, que en cuanto a las relaciones interpersonales, sin duda, es donde más lo sienten.

Una madre opina lo siguiente:

"Yo creo que los niños han extrañado mucho el cambio de kinder. En pre-kinder la directora los recibía en la puerta y a todos con un beso. Yo creo que los niños extrañan al principio eso. Uno les tuvo que explicar que ya no eran tías, sino señorita. Un niño de otro colegio le decía tía, entonces la profesora le dijo "yo no soy tía de nadie, yo soy señorita". Para ellos es un cambio total. La Directora, a pesar de que era guapa, los recibía con cariño y con un beso a cada uno".

Los niños, por su parte, extrañan la diferencia en el trato:

"En kinder cuando yo estaba, estaba con una señorita que se llamaba tía Vicky. Era bien juguetona. A mí un día me regaló un rompecabezas de viejito pascuero".

Al tratar de explicarse los motivos por los cuales su hijo no tiene el éxito esperado, una mamá destaca:

"El se da cuenta que ahora es distinto, que en kinder los aplaudían o la Srta. le regalaba algo cuando hacían algo bien. En 1º la cosa cambió".

Y otra madre agrega:

“La del año pasado ((se refiere a la P. del kinder)) la querían mucho todos los niños porque no sé era tal vez, tenía más paciencia y era bien dulce con los niños, siempre los trató muy suave, demasiado suave, entonces tal vez eso le puede haber afectado al comienzo porque esta profesora tenía que ponerle más disciplina y es más enérgica, a lo mejor por eso puede haber sido el problema al comienzo, pero en el fondo ya se adaptó y ...”

Hemos querido rescatar estas opiniones ya que creemos están reflejando la carencia de uno de los aspectos considerados como requisito fundamental para una buena relación con el aprendizaje. Los estudios señalan que ambientes estimuladores donde el trato es cálido, donde se promueven y respetan las intervenciones individuales, donde cada niño encuentra un lugar agradable y acogedor para establecer relaciones sociales, el aprendizaje deja de ser una tarea tediosa. Es quizás este ambiente, que los niños han perdido al entrar al 1er. año, lo que más han extrañado: la profesora deja de saludarlos individualmente, de “juguetona” se transforma en exigente y del “juego” se pasa al “trabajo”, y ya no se les aplaude cuando hacen algo bien.

8. Los Centros de Diagnóstico

Con la creación de los Centros de Diagnósticos y los cursos de educación diferencial se introduce en las escuelas un cambio en cuanto al tratamiento de los niños que tienen dificultades para aprender. Es probable que muchos niños hayan encontrado aquí una suerte de rescate ante un fracaso inminente, sin embargo, creemos que es posible también pensar que se ha establecido todo un mito, sobre todo en torno a las bondades que se esperan de los Centros de Diagnósticos.

Nuestro afán no es cuestionar la existencia o no de los Centros de Diagnóstico y cursos diferenciales, sólo queremos

comentar algunos efectos que hemos observado cuando a un niño se le envía a uno de estos Centros a que se le diagnostique si existe déficit en el desarrollo de las habilidades básicas, si presenta daño o retraso intelectual, inmadurez neurológica, etc.

En el año 1974 se crean los Centros de Diagnóstico y los grupos diferenciales al interior de las escuelas básicas.

Se define a la educación especial “como el área de la Educación que atiende a aquellos individuos cuyas características bio-psico-sociales se desvían de la norma y necesitan procesos pedagógicos diferenciados. Su objetivo fundamental es la habilitación o rehabilitación del sujeto que presenta algún déficit para integrarlo precoz, gradual y eficientemente a sí mismo, a su medio familiar, escolar, laboral o social en general, de acuerdo con sus potencialidades” (Peña y Col., 1981).

Los Centros de Diagnóstico han sido creados para cumplir funciones de prevención, coordinación técnica, diagnosis e investigación, en relación a los trastornos del aprendizaje.

Los grupos diferenciales “son organizaciones escolares insertas en unidades educativas que imparten educación básica destinadas a dar atención psicopedagógica a los alumnos que presentan trastornos específicos en el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo” (Peña y Col., 1981).

A partir de las conversaciones sostenidas con los profesores y de las entrevistas hemos extraído algunos elementos para comprender cuándo se determina que un niño debe ser enviado a un Centro de Diagnóstico y qué sucede en el lapso entre que se toma la decisión y se obtiene el diagnóstico y cómo se interpreta éste.

Al preguntar a una profesora cómo detecta los casos que deben ser enviados a los Centros de Diagnóstico, ella responde lo siguiente:

“Por su comportamiento en primer lugar. Después de haber conversado con él y después de un diagnóstico. Porque nosotros cuando recién entraron

los niños se les hizo un diagnóstico Donde se ve si el niño tiene coordinación motriz, si tiene discriminación auditiva, discriminación gruesa-fina. En fin, todas esas cosas. En una prueba más o menos gruesa. Entonces ahí uno detecta, le falta coordinación, le falta esto. Entonces si eso al pasar el primer trimestre sigue todavía. Entonces ya uno ve que hay algo, que ya necesita otra cosa”.

Nuestras observaciones del 1er año básico muestran que el profesor espera un tiempo prudencial mientras observa el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que él impone en cada curso. Al cabo de unos meses ya es posible para el profesor determinar en su curso quienes son los alumnos que “rinden” de acuerdo a lo esperado, y los que por diferentes motivos presentan retraso respecto a la mayoría del curso. Empieza aquí a operar lo expresado respecto a la responsabilidad del problema: el profesor se hace una idea de cuál podría ser la causa del retraso. Aparecerían niños que son “flojos” pero rescatables porque sólo es flojera y no son “tontos”.

“No es tonto, así es que yo creo que es bueno que repita”.

Respecto a estos niños se espera el apoyo de la familia para colaborar con el rendimiento.

Existe también otro tipo de niños que aunque también se le asocie con la flojera, el profesor decide que el problema que presenta escapa a sus posibilidades de cómo enfrentarlo y necesita el apoyo de un especialista. Es a estos niños a los que se les envía a los Centros de Diagnóstico, o al médico (oculista, fonoaudiólogo, otorrino). Una vez tomada esta decisión se comunica a los padres, a modo de exigencia, que deben llevar a sus hijos a una consulta. En general, se observó que los padres acatan esta orden, sin embargo, debido a la fuerte demanda que existe por ese tipo de consultas, los niños y sus padres son citados en un lapso que puede demorar tres meses o más.

El niño tiene conocimiento que él debe poseer algún déficit o enfermedad y por eso debe ser analizado por un especialista. Los padres a su vez, adoptan una posición de resignación ante el hecho. El niño, sus padres y el profesor entran en una etapa que se podría considerar “de espera”. No se le exige al niño más de lo que quiera hacer por iniciativa propia, no se espera que cumpla con las tareas, ni que realice lo que la profesora exige a los demás niños. Sin embargo, cuando el niño hace intentos para demostrar que sí es capaz de realizar algunas actividades, generalmente no se le reconoce su esfuerzo. Se podría pensar que una vez que el problema escapa a las posibilidades del profesor, éste tiende a desentenderse del caso, y por su parte, el niño comienza a desvalorizar su trabajo y posteriormente a sí mismo.

Los informes que envía el Centro de Diagnóstico, contienen una serie de resultados obtenidos a través de test psicológicos. Allí aparecen las áreas deficitarias donde “radicaría el problema”. Resulta fácil así confirmar que el niño tiene dificultades de cierto tipo, comprobadas por el especialista, ante las cuales no cabrían mayores dudas para el profesor. Los informes, es muy probable, que sugieran “grupo diferencial” al cual deberá acudir el niño para superar su retraso. A estos grupos asisten, en la medida que haya acceso, niños con dificultades de aprendizaje.

Constituyen estos elementos un indicador más, para desresponsabilizarse de los fracasos que luego del diagnóstico, “se debe a causas inherentes al niño”. En otras palabras existiría en los niños catalogados con dificultades de aprendizaje, una disfunción orgánica que no le permite funcionar al ritmo que la escuela exige y, por lo tanto, deberán asistir a cursos especiales.

Al respecto, estudios recientes indican que el porcentaje de niños que realmente tienen un daño neurológico es muy bajo dentro del total de niños diagnosticados con “dificultades de aprendizaje”.

El problema no termina en esta etapa. Hemos comprobado que acceder a los cursos diferenciales constituye otra

dificultad. No existe el número suficiente de escuelas con grupos diferenciales como para absorber a la gran cantidad de niños que según los diagnósticos, lo requieren. De esta manera el niño deserta o permanece en la escuela sin que se determine una solución al respecto. Estos niños repiten el año escolar.

Es preciso, no obstante, destacar un hecho que se escapa a lo que se ha comentado. Aparece en una entrevista realizada a una profesora de 4^o año básico:

"...Uno no sabe detectar como profesor si son casos de problemas de aprendizaje en 1er. año, te cuesta, y con este niño tenía la duda. Lo mandé al Centro de Diagnóstico y me dijeron que no tenía ningún problema. Con esa recomendación, lo pasé. En 2^o me aprendió a leer, pero me quedaba con él. Venían en la mañana, salían a las 12 y me quedaba con él hasta la 1, varios meses. Ahí me aprendió a leer. Es empeñoso ... Nos dieron algunas tarjetas que había que completar para los alumnos que tenían problemas de aprendizaje y a este chico no lo quiero poner, porque realmente aprende. Es lento, pero consigue el objetivo. Tiene otro ritmo, mucho más lento que sus demás compañeros, pero los supera por empeño".

En este caso, el informe del especialista contribuye a que el niño sea apoyado en forma positiva por el profesor y éste adopta, a su vez, una disposición favorable hacia la recuperación del niño.

9. Aspectos estructurales que interfieren en la labor docente

Los fenómenos que se han caracterizado en los puntos anteriores y que conforman aspectos relevantes de la cultura escolar del fracaso deben entenderse y explicarse en gran medida por las condiciones en que se desempeña el trabajo del

profesor. Trataremos de describir algunas de estas condiciones a partir de la información recogida de los mismos profesores.

1. Número de alumnos en el aula

Debido a la municipalización de las escuelas se hace imprescindible contar con el máximo de alumnos en cada curso (45) para recibir el monto máximo de subvención y así ser rentable. Lo mismo ocurre en las escuelas particulares subvencionadas.

Al respecto, todos los profesores observados declaran que este número es excesivo, a pesar que están acostumbrados a trabajar con grupos numerosos.

P: "Yo encuentro que son demasiado" ... "Es har- to trabajo, porque hay mamás por ejemplo, que quieren que ... Una me dice —¿el fulanita habrá hecho la tarea?— Entonces creen que el niño de ella es el único y resulta que hay un resto de 38 que atender".

"Lo ideal serían 15 más o menos. Unos quince. Pero yo creo que uno podría hacer más labor con unos 25". "Esto es aún más necesario dado los problemas y dificultades en que se desarrollan estos niños" ... "Porque cuando yo recién empecé a trabajar, donde los niños se alimentaban mejor no había los problemas que hay ahora".

El excesivo número de alumnos imposibilita al profesor trabajar en forma individual con ellos. Algunos tratan de dedicar un tiempo adicional de refuerzo con ciertos niños, pero resulta insuficiente si se pretende atender a todos los que lo requerirían. Por otra parte, el escaso tiempo fuera del horario de clases debe ser ocupado en tareas administrativas: planificar, corregir pruebas, llenar formularios, etc.

2. Condiciones materiales

Algunas salas de clases resultan poco favorecedoras para la actividad escolar. Hemos observado salas estrechas, con escasa iluminación y ventilación, largas y angostas donde los de atrás no escuchan ni son escuchados.

"Ahora otro problema que uno tiene aquí en esta escuela, que el local no es adecuado. Porque la sala es oscura en invierno. Es demasiado larga, los niños no oyen bien atrás, no ven bien atrás. Entonces tengo que llevarme en un ajuste de correr, unos para adelante, muy amontonado, muy encima ahí. Entonces no tienen una buena visión".

Como observadoras nos tocó comprobar que efectivamente el ruido que rodea la sala interrumpe una normal audición. Algunas salas reciben el ruido de la calle, otras del patio donde se hace gimnasia y practica "la banda".

"Uno no puede hacer clases, no se escucha nada, no se puede hacer clases. Cuesta hacer así sin problemas de banda".

3. La carga de trabajo

Al parecer con la municipalización se han desarrollado una serie de controles de la actividad del profesor en la sala de clase. Este debe tener al día una planificación cuidadosa de la actividad realizada de las clases y del tipo de pruebas desarrolladas. Frente a esta situación le quedan dos alternativas; realizar esta actividad en la hora de clases con lo cual le resta tiempo a la enseñanza. La otra posibilidad es hacerlo en horas extras, lo que produce agotamiento y cansancio.

"Es agotador. Porque uno no sólo termina la labor aquí sino que sigue en la casa. Claro que hay gente que dice: —Yo no llevo nada para la casa— Pero yo

aquí no puedo trabajar en cuestiones de oficina, porque no puedo escribir, tienen que ser en silencio y tranquilidad".

"No es tanto corregir pruebas. Pero eso de llenar el libro con tanta regla, que este número, que este objetivo, que el otro".

"Eso salió ahora poco. Yo me acuerdo que antes uno hacía un temario no más. Entonces lo que dicen las colegas, conversamos siempre entre nosotros, uno se demora más en planificar, y malgasta tiempo en ese sentido, en vez de dedicar, por ejemplo, que yo me quedara con algún niño que tiene problemas. Entonces uno en vez de quedarse haciendo eso tiene que quedarse llenando papeles, muchos papeles".

"Viene la prueba y nos piden un mínimum de objetivo. Después hay que entregar una hoja, donde hay que escribir de nuevo el objetivo, hay que escribir el tipo de pregunta. Entonces yo encuentro a quien le sirve saber, si es de término pareado, selección múltiple, si es de desarrollo, si es complementación; después el número de ítem, cuántos ítems exige como mínimo. De eso hay que entregar un formulario. Yo encuentro, a quién le sirve saber todo eso".

Además, este tipo de actividad se percibe como carente de sentido. No ayuda a desarrollar en mejor forma la clase. En realidad la entorpece.

"La labor de papel resta mucho tiempo a lo que uno propiamente tiene que hacer, que es enseñar a los niños; ¡dedicarle cualquier tiempo!"

4. Asesoría pedagógica

En general, los profesores enfrentan en forma aislada los problemas que le surgen en sus prácticas cotidianas. Si bien

se han creado gabinetes técnicos, y existen los orientadores, los profesores sienten que el tipo de trabajo que estos equipos realizan está alejado de las necesidades para las cuales ellos requerirían apoyo.

P: "La orientadora debiera estar el ciento por ciento en la escuela; y trabajando con niños en talleres; en grupos para detectar, pasarles test, para empezar a captar y detectar cosas; o test a los padres, charlas, películas y todo eso. Pero es algo ideal que se ve eso. Ideal porque generalmente cuando uno dice que podría ser así, dicen que es una ilusión, es algo ilusorio, que no podría llegar a ser así. Porque ahora lo único que interesa es que haya hartos niños en cada curso por el asunto de la subvención".

"En el Comité Técnico allá arriba pasan revisando, como le digo, le faltó ... esta corrección aquí, este objetivo operacional ¿qué le parece este otro? Yo no lo puedo decir esto en el consejo ¡No lo puedo decir! Toda la gente lo dice, por bajo cuerda".

"Si nosotros detectamos un problema con un niño debería dársele apoyo. Qué sacamos con informar. A principios de año nos pidieron hacer una tremenda hoja, un tremendo trabajo de los niños uno por uno. Lo hicimos y bueno ¿qué hay de esos resultados? era para ayudar a los niños. No hay nada".

5. Planes y programas

"Que yo sepa ... Todo viene de arriba y siempre ha sido así. No hay nunca un programa que haya sido elaborado por profesores. Por ser yo digo, si es un programa de enseñanza básica tendrían que llamar a profesores de enseñanza básica ¿cierto? Ahora, yo digo, fijate la cuestión de los libros. Pa'mí fue un negociado ése. Pero a nosotros nos imponen ése".

Por otra parte, los profesores consideran que los planes

son poco adecuados para la enseñanza básica. A lo que se suma el problema de los textos.

"Yo los veo más o menos no más los planes. En primer lugar, por ejemplo, la asignatura de matemáticas viene muy recargada y los textos no son de lo más adecuados Programa de Ciencias Sociales es muy corto. Hay como dos o tres cosas en el año y nada más. El de Ciencias Naturales es bueno, porque viene el nuevo método, el CIBEX. El de técnicas especiales es muy extenso. Entonces no se compadece un ramo con otro".

6. Actividades extra-programáticas

Los profesores declaran que el proceso escolar se ve frecuentemente interrumpido por actividades extra-programáticas, las cuales requieren tiempo para su preparación.

"Todas esas unidades quitan bastante tiempo. Porque uno está en una cosa y la sacan; y hay que empezar a trabajar para exposición, que recitación, que número. Entonces, ya a uno la interrumpen y se pierde el hilo de lo que uno está tratando con los niños, sobre todo los chicos que son especiales para perderse ¡Muchas unidades extra-programáticas!"

Las decisiones acerca de la realización de todas estas actividades las toma la dirección de la escuela y una vez que la escuela fue municipalizada, se agregaron otras surgidas en la corporación.

En ninguno de estos aspectos los profesores tienen algún grado de participación. Una profesora dice:

"Nosotros no tenemos ni voz ni voto. Ni nos consultan para esas cosas".

7. *La privatización de la enseñanza*

Para los profesores un problema grave lo constituye la comercialización de la educación. Por lo cual, lo único que interesa es la retención de alumnos. A su vez el profesor pierde una gran parte de su status profesional.

“Para mí la educación ahora se ha convertido en un negocio. La gente del departamento técnico, por ejemplo, es un vulgar capataz que va tachando, ahí hizo esto, esto y esto otro”.

“Ahora mismo en la escuela hay problemas porque han surgido una serie de escuelas. Entonces ahora no se halla qué hacer para captar niños. Por una parte a uno le han hecho sugerencias de que incluso a ciertos apoderados y a ciertos niños uno no le podría decir ciertas cosas. Para que los apoderados no se fueran a otra escuela O sea, que habría que manifestarle al apoderado algún progreso del niño; aunque en realidad no sea así, para que el niño no se vaya”.

8. *Inestabilidad laboral*

Asociado a la municipalización se encuentra la inestabilidad laboral del profesor. Esto podría llevarlo a desarrollar una actitud más sumisa y pasiva frente a la autoridad, lo cual dificulta la búsqueda de alternativas respecto a las condiciones en que transcurre la enseñanza y plantear demandas al respecto. Por otra parte, se ve afectado el equilibrio emocional del docente.

“Hay escuelas que han desaparecido ¿no es cierto? Han desaparecido escuelas. Entonces eso trae una serie de problemas. Entonces han reubicado personal. Pero, en otras partes, en otras comunas ha quedado gente cesante. Aquí han llamado a retiro gente que tenía los años ya. Entonces hay toda esa

suerte de temores así, como que le atan las manos a uno a proceder”.

“...Uno no está tranquila ni segura. Yo digo, si uno no va a tener una seguridad, por lo menos, si uno está enferma o tiene algo, en que su pega esté segura ... entonces uno no puede trabajar con los nervios muy tranquilos ... Desde que pasamos a las Municipalidades tenemos un contrato que firmar todos los años. Puede terminar el contrato y al otro año decirle a uno no sigue el contrato. Esa cuestión no es como antes...”

9. *Controles y supervisión*

La municipalización ha conducido a hacer más fuertes y sistemáticas la red de controles que limitan y entorpecen la actividad del profesor.

“He percibido más cambios negativos que positivos. Mira por ejemplo ... ¡Le quitan a uno mucho tiempo con la supervisión! Y con esos gabinetes técnicos que se han formado. Aquí pasan supervisando ...”

“Si uno es profesional y responsable, eso que la tengan que venir a vigilar... Han venido no sé cuántas veces a revisarnos las planificaciones, que concuerden con los libros, con lo que uno escribe, en los numeritos del libro, etc. Entonces encuentro que se pasan o sea, se llevan supervisando y revisándole a uno cuando sería mejor que la dejen trabajar tranquila a uno”.

Tal control estricto del cumplimiento de las funciones del profesor lleva a pensar que su actividad es poco valorada. Así por ejemplo, una profesora relata una serie de problemas que tuvo a causa de un atraso:

“Esos detalles son los que desmoralizan. No tiene

idea como me afectó ¡Que no reconozcan! Yo nunca ... por ejemplo ella a la hora ¡Pero yo nunca, nunca me he fijado. Incluso con la otra colega, preparando material hasta las doce de la noche Entonces ella no valora eso. Entonces esas cosas a uno la decepcionan. Viven en la función de si el papel o no el papel. O si lo entregaste, si dijeron hoy día a las cuatro de la tarde y lo entregaste a las cinco. ¡Ese es el detalle! Esa es la fiscalización”.

10. Jerarquía y burocracia

La institución escolar es un sistema altamente jerárquico y burocrático donde cualquier decisión debe ser consultada. Esto limita bastante la posibilidad de acción de los profesores.

“A veces yo he mandado ((informes a los Centros de Diagnóstico)) por problemas que irían en favor del niño... hay problema también, porque hay mucha burocracia ... que hay que pedir permiso ... o sea que uno no puede tomar una medida que puede ir en beneficio del niño, porque primero tiene que pasar por toda la escala jerárquica ... siempre yo me encontré con amplias facilidades de decir: “ mire colega, si Ud. cree que es conveniente, hágalo”

CONCLUSIONES

Si resulta difícil llegar a elaborar un informe que trate de dar cuenta de la complejidad del problema, más difícil resulta aún, seguir sintetizando para presentar en unas pocas palabras las “conclusiones” acerca de lo observado. Creemos que el estudio debería servir para generar un amplio debate y discusión, en que los mismos participantes lleguen a producir las conclusiones. Son ellos, quizás, los más autorizados.

Sin embargo, hay ciertos aspectos que es preciso destacar a fin de evitar que se diluyan en la gran cantidad de información que se presentó en los capítulos anteriores.

1. En primer lugar, es preciso señalar que este estudio ha intentado contribuir a una nueva comprensión del problema del fracaso escolar. El enfoque etnográfico permite un acercamiento diferente al fenómeno de estudio tanto por sus formas de recolección de información, como por la interpretación que se hace de ella. De este modo se ha podido comprender lo que ocurre en la sala de clases y observar cómo se generan y desarrollar las dinámicas en su interior. A partir

de lo cual se reconstruye el proceso de enseñanza-aprendizaje y se caracteriza la trama de interrelaciones que conforma la denominada "cultura escolar del fracaso".

2. Hemos postulado que existirían condiciones internas a la escuela que estarían contribuyendo al fracaso escolar. El estudio ha permitido develar que existen diversas prácticas que van discriminando entre los alumnos considerados "normales" y otros a los que se condena al fracaso, prematura y en muchos casos, arbitraria e innecesariamente.

3. La reconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje observados en cada curso de 1º y 4º año básico muestran que la práctica docente tiene un alto grado de formalismo, o más bien de ritualidad; se centra en la enseñanza más que en el aprendizaje. Vemos que la enseñanza gira en torno al profesor, quien determina lo que se enseña, cuándo se enseña y a qué ritmo, quizás responsabilizándose de la enseñanza pero no siempre del aprendizaje.

4. Las formas que adquiere la enseñanza podrían ser explicadas por la exigencia de cumplir un programa, lo cual dificulta la posibilidad de que los alumnos intervengan en el proceso. El resultado es una relación vertical y autoritaria del profesor con los alumnos.

5. En el primer año básico, la enseñanza de la lecto-escritura ocupa un lugar prioritario y constituye la primera barrera que debe enfrentar el niño para permanecer en la escuela.

Los profesores consideran importante lograr el aprendizaje de la lecto-escritura a fines del primer año. Este hecho genera presión por obtener rápidos resultados, lo que conduce a solicitar el apoyo de los padres.

6. Uno de los ejes centrales de la enseñanza, es la repetición mecánica de frases inducidas por el profesor, independientemente de la significación que puedan tener para los alumnos. Cobra así sentido la copia, el dictado, los cuestionarios y la repetición de ejercicios. Los contenidos se parcializan y se enseñan en clasificaciones, conceptos aislados y procedimientos.

Llama la atención el uso del juego de adivinanza en la transmisión de contenidos. Se trata de frases incompletas que requieren ser terminadas por los alumnos. Los que adivinan son siempre los niños, el profesor plantea la adivinanza. Es así como el alumno aprende a responder lo que el profesor espera y en la forma que él requiere.

La evaluación se realiza sobre la base de las mismas preguntas que se han repetido una y otra vez, las cuales deben ser contestadas con el mismo lenguaje y la forma en que han sido enseñadas.

7. Los contenidos aparecen desconectados de la experiencia. Se aprende a través de lo que dicen los profesores y los textos. No se observa en la escuela y el maestro interés por la cultura popular ni por incorporar las vivencias de los alumnos como motivación o base para el aprendizaje. Muchos de los elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social son reprimidos, desacreditados o ignorados, en beneficio de la imposición de las pautas culturales de la clase media (las del profesor o del programa escolar). Este distanciamiento, entre otros efectos, contribuye a quitarle sentido al aprendizaje, convirtiéndolo en un formalismo vacío.

8. Ligado a los procesos de enseñanza-aprendizaje aparecen las formas de socialización que la escuela exige para su normal funcionamiento, entre las cuales cabe destacar la pasividad, y la sumisión. La adaptación a las normas constituye un proceso que el profesor va desarrollando explícita e implícitamente y permea todas las actividades que se desarrollan en la escuela. La aceptación y cumplimiento de las normas es uno de los requisitos básicos para tener éxito en la escuela.

9. Las normas que adquiere el proceso de enseñanza requieren la imposición de una disciplina rígida y autoritaria. Las normas son definidas e impuestas por la escuela y el profesor.

10. La clave para distinguir entre alumnos "normales" y alumnos condenados al fracaso, parece estar en que el

patrón de "normalidad" se confunde con adaptación a la rutina escolar, capacidad para mantener una conducta pasiva y para aprender a comportarse según las pautas fijadas por el profesor o esperadas por él; ausente de este patrón es el principio de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales. Todo alumno que tiene ritmos diferentes de aprendizaje, o comportamientos excéntricos, que crea fricciones al fácil cumplimiento de la rutina, es identificado como "problemático", pero en vez de ser recuperado para el aprendizaje es alejado del mismo.

A pesar de su discurso "universalista", de ciclo común y obligatorio, la escuela no se juega por impedir el fracaso de los niños negativamente discriminados; no se prioriza la solución del problema de los candidatos al fracaso sino la atención de la "normalidad"; es decir, la atención a los niños sin problema de aprendizaje.

11. La escuela y el maestro no muestran capacidad auto-crítica. Para ellos, los problemas y el fracaso se originan en el alumno —en su sustrato biológico o psicológico— o en el ámbito familiar o comunitario.

12. Al interior de lo que hemos denominado la cultura escolar del fracaso, encontramos ciertas situaciones escolares que transforman el aprendizaje en amenazante. Entre ellas destacamos el dictado y las evaluaciones que, por la forma en que se los aplica, van desarrollando en los niños rechazo a la escuela y al profesor.

13. Otro de los mecanismos de discriminación que produce o refuerza el fracaso, es la "rotulación". El profesor emite juicios sobre ciertos alumnos y los traduce en apelativos que son repetidos por él y por los demás niños, hasta lograr la autoidentificación del alumno-problema con el rótulo que se le impuso. El alumno-problema continúa comportándose conforme al rótulo, llegando a aceptar lo que él implica.

14. Una de las formas de descargar responsabilidades y, a la vez, de discriminar, es la distinción que hace el profesor entre "familias que cooperan", "familias que no coope-

ran" y aún "familias conflictivas", encontrando coincidencia entre estas últimas y el hecho que sus hijos son los que fracasan.

15. Otro de los mecanismos para desligarse de la responsabilidad ante el retraso en el aprendizaje es el envío de ciertos niños a los Centros de Diagnóstico. Estos, al confirmar la hipótesis del profesor que el niño presenta deficiencias individuales, le refuerzan la idea de que él no puede darle el apoyo específico que requeriría, por lo tanto, lo margina del proceso de enseñanza.

16. Es preciso mencionar que según los padres, el paso de la educación pre-escolar a la escuela básica constituye un cambio brusco en la vida escolar del niño. De un ambiente cálido y reforzador, el alumno debe adaptarse a un ambiente escolar exigente y evaluador.

17. Hay condiciones institucionales y materiales que aparecen aportando al rol discriminatorio de la escuela, a la cultura del fracaso y al formalismo y autoritarismo que singularizan la enseñanza. La mayor parte de ellas se encarnan en la práctica del docente y lo empujan a comportarse del modo observado: condiciones de arquitectura y espacio, ausencia de recursos didácticos que vayan poco más allá del pizarrón y tiza; número de alumnos por aula; exigencias de rutina administrativa que quitan tiempo al profesor; inseguridad, falta de motivación y de estímulos al profesor por parte de la institucionalidad educativa; ausencia de una convivencia profesional que facilite la comunicación de experiencias, la innovación o la crítica a la práctica docente, etc.

Finalmente, queremos manifestar que lo vivido durante el transcurso de la investigación nos ha conmovido profundamente. A la vez, ha reforzado nuestra convicción acerca de la relevancia de estudiar "desde abajo" la institución escolar, registrando su cotidianeidad y su heterogeneidad.

No quisiéramos quedar en el mero registro. Es necesario seguir mirando en profundidad, pero al mismo tiempo, jugarse por alternativas que superen la realidad aquí descrita.

Haciendo referencia al testimonio con que iniciamos el trabajo, creemos que en la escuela sí tienen cabida los "que no sirven como niño, como alumno", y que tienen el derecho a jugar y a "ser porfiados".

BIBLIOGRAFIA

- Assael, J. y Otros; "Análisis de la Incidencia de Algunas Variables en el rendimiento escolar a fines del primer año básico". Depto. de Psicología, Universidad de Chile, 1981.
- Avalos, B. y Haddad, W.; "Reseña de la Investigación sobre Efectividad de los Maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: síntesis de Resultados". Ottawa, Canadá, IDRC, 1981, 118 p.
- Barriga, C. y Col.; "Influencia del Docente en el Rendimiento del Alumno", Lima, Inide, Subdirección de Investigaciones Educativas, 1978.
- Batallán, G. et al.; "Talleres de Educadores: El Mundo del Niño y el Aprendizaje Escolar. Su incidencia en la Formación del Rol Docente", CIE, Bs. As., Enero 1982.
- ; "Talleres de Educadores. Innovaciones Metodológicas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje"; Segundo Informe de Investigación, CIE, Bs. As., 1982.
- Baudelot y Establet; "L'Ecole Capitaliste en France". Librairie François. Maspero, 1971.

- Becker, M.A.; "Social Class variations in the teacher-pupil relationship" en: *Achievement in American Society*, Eds. Rosen, Crockett, Nunn y Coleman; USA, 1969.
- Bernstein, B.; "A Critique of the Concept of Compensatory Education" en: *"Class, Codes and Control"*, Ed. Granada Publishing Limited; Gran Bretaña, 1971.
- Bortner y Birch; "Cognitive Capacity and Cognitive Competence". *Am. y Hant Defic.*, 1970, V. 74.
- Blumer, H.; "Society as Symbolic Interaction", en *Human Behavior and Social Processes*; A.M. Rose (Ed.), 1982.
- Bralic y Col.; "Estimulación Temprana. Importancia del Ambiente para el Desarrollo del niño"; UNICEF, 1978.
- Briones, G.; "La distribución de la Educación en el Modelo de Economía Neo-liberal. 1974-1982"; PIIE, Julio, 1983.
- Bravo, L.; "Repetición de Curso en 4º Año Básico", Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación, Santiago, 1973 (mimeo).
- ; "Educación, Niñez y Pobreza. Dos Estrategias para el Desarrollo de los niños en Extrema Pobreza". Ed. Nueva Universidad, U. Católica de Chile, Santiago, 1977.
- Bravo, L. y Morales, H.; "Relación entre Deserción y Repitencia Escolar en Alumnos de Educación Básica"; *Anales de la Escuela de Educación N° 1*, Universidad Católica de Chile, 1979.
- Bravo, L.; "El Niño con Trastornos de Aprendizaje"; en *El Niño con Dificultades para Aprender*; UNICEF-Universidad Católica de Chile, 1980.
- Brossard, M.; "Diversidad Cultural y desigualdad de Desarrollo" en: *"El fracaso escolar"*, ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- Brunner, J.J.; "Educación Sociedad y Economía en la Directiva Educacional"; Foro Panel: *"La Directiva Educacional: Un Análisis Crítico"*; Círculo de Educación, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Mayo de 1979.
- Cariola, P. y Bengoa, J.; "Privatización de la Educación y Libertad de Enseñanza"; Círculo de Educación, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Julio, 1979.

- CIDE; Cuadernos de Educación, Mayo, 1971.
- Cook y Reichardt; "Qualitative Methods in Evaluation Research" en: *Sage Research Progress Series in Evaluation*, Vol. 1.
- C.P.E.I.P.; "Resúmenes de los trabajos presentados al sexto Encuentro Nacional de Investigaciones en Educación". Serie Estudios N°s. 9 y 10, Lo Barnechea 25-26 Sept. 1981.
- C.R.E.S.A.S.; "Le Handicap Socio-Culturel en Questions"; Centre de Recherche de l'Education Specialisee et de l'Adaptation Scolaire; Les Editions ESF, Francia, 1978.
- Chadwick, M. y Tarky, I.; "Elementos de Análisis para abordar el Fracaso Escolar", CESPO, Santiago, 1979 (mimeo).
- Chadwick, M.; "Prevención de los Trastornos de Aprendizaje" en: *El Niño con Dificultades para Aprender*; UNICEF-Universidad Católica de Chile, 1980.
- Delamont, S. y Hamilton, D.; "Investigación en el Aula: Una crítica y nuevo planteamiento", en Stubbs, M. y Delamont, S. (Eds.); *"Las Relaciones Profesor-Alumno"* OIKOS-TAU, Barcelona, 1978.
- Dell Hymes, H.; "What is Ethnography?"; Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1977, 27 p.
- De Tezanos, A.; "La Escuela Primaria en Colombia", CIUP, Bogotá, Enero de 1981.
- ; "Fracasos Escolares, aproximación para su interpretación"; Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, Oct., 1981.
- ; "La Escuela Primaria: Una Perspectiva Etnográfica" en: *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2º Sem., 1981, N° 8, pp. 63-90.
- Donaldson, M.; "Children's Minds"; Ed. W. Collings Sons & Co. Ltd., 1978.
- Echeverría, R. y Hevia, R.; "Cambios en el Sistema Educativo bajo el Gobierno Militar"; PIIE-Estudios, 1980.
- Echeverría, R.; "Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981". PIIE, Santiago, 1982.

- El Mercurio; Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica; Texto del Decreto N° 2002; Ministerio de Educación; jueves 5 de Junio, 1980.
- Erickson, F.; "Some approaches to Inquiry in School Community Ethnography"; en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 2, N° 2, May, 1977, pp. 58-69.
- ; "What makes school Ethnography Ethnographic?"; Council on Anthropology and Education Newsletter, Vol. IV, N° 2, July, 1973.
- Ferreiro, E.; "Trastornos de Aprendizaje producidos por la Escuela"; Conferencia en Bs. As. 12 Septiembre, 1975; III Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil: "Trastornos Específicos del Aprendizaje por Desadecuación entre el desarrollo operatorio y el curricular".
- Ferreiro, E. y Teberosky, A.; "Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño"; Siglo XXI, Eds., 2a. Edic. México.
- Filp, J., Donoso, S. y Cardemil, C.; "Relación entre Educación Pre-escolar y el Primer Año de Enseñanza Fiscal en Chile", CIDE, Santiago, Mayo, 1981.
- Filp, J. y Schiefelbein, F.; "Efecto de la Educación Preescolar en el rendimiento de 1er. grado de Primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile", en: *Revista de Estudios Educativos*, Vol. XII, N° 1, 1982, México.
- Filp, J. et al.; "El Rol del Resultados de Investigación Educativa en el Desarrollo de Profesores: Un Taller Experimental", CIDE, Santiago de Chile, 1982, 203 p.
- ; "La Escuela ¿cómplice del Fracaso Escolar?", CIDE, s/f. Santiago.
- Filp, J., Cardemil, C.; "Profesores Eficaces en Escuelas Urbano-Marginales", CIDE, 1982, Santiago de Chile, 27 p.
- ; "Análisis e Interpretación de la Dimensión Afectiva en Escuelas de Sectores Urbano-Marginales en Chile", Ponencia para el Seminario Procesos de Interpretación en la Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, Bogotá, 18-27, Abril, 1983.
- Foley, D.; "Labor and Legitimation in Schools: Notes on Doing Critical Ethnography". Dept. of Curriculum and Instruction, The University of Texas at Austin, s/f. 57 p.
- ; "Anthropological Studies of Schooling in Developing Countries: Some recent findings and trends"; *Comparative Education Review*, Vol. 21, NOS 2/3; June-Oct., 1977.
- Frake, Ch.; "The Ethnographic Study of Cognitive Systems"; en Tyler, Stephen (ed.) *Cognitive Anthropology*; Holt, Rinehart and Winston Inc. 1969.
- García-Huidobro, J.E.; "La Actual Política Educativa: Teoría y Práctica"; mimeo, Santiago, Diciembre, 1978.
- Gatti, B. y Otros; "A Reprovação Na 1a. Serie do 1er. Grau: um Estudo de caso", *Cuadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, Fundação Carlos Chagas, N° 38, 1981, pp. 1-13.
- Gazmuri, V. et al.; "Incidencia de Retardo Mental y Trastornos de Aprendizaje; Simposium, *El Niño Limitado en Chile*, Universidad Católica, Santiago, 1975.
- Geertz, C.; "La Descripción Profunda; Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura" en: *The Interpretation of Culture*; New York, Basic Books, 1973.
- Gerson, B.; "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente"; *Perfiles Educativos*, Jul-Ago-Sept. 1979, N° 5.
- Hamuy, y Otros; "El Problema Educativo del pueblo de Chile", Santiago. Edit. del Pacífico, 1961.
- Hernández, I. y Col.; "Informe sobre el Estudio Incidencia del Maestro en el Rendimiento Escolar", Min. de Educación, Div. de Investigaciones Educativas, Caracas, Julio, 1982.
- ; "Imagen del Maestro en cinco Escuelas Venezolanas; Estudio Etnográfico Incidencia del Maestro en el Rendimiento Escolar; segundo Informe de Avance"; Ministerio de Educación, División de Investigaciones Educativas, Caracas, Marzo de 1983.
- Kagan y Klein; "Cross Cultural perspectives in early development"; *Amer. Psychology*, V. 28, 1973.

- Klein, H.: "Toda exigencia que no se hace a los alumnos detiene su progreso" en: *El fracaso escolar*, Ediciones de cultura popular, México, 1978.
- Leontiev, A.N.: "La Formación de Aptitudes"; Traducción C.R.J. Escuela de Psicología, U. de La Habana, 1965.
- Livacic, E. y Castro, E.: "Recientes Cambios en el Sistema Educacional"; Círculo de Educación, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Julio, 1979.
- Loflund, J.: *Analyzing Social Setting: a Guide to Qualitative Observation and Analysis*; Belmont, Calif., Wadsworth Co., 1971.
- Magendzo, A. y Hevia, R.: "Research into Teacher-Effectiveness in Latin America", PIIE-Estudios, 1978.
- Magoon, J.: "Constructivist Approaches in Educational Research"; en *Review of Educational Research*, Fall, 1977, Vol. 47, N° 4, pp. 651-693.
- McCutcheon; "On the Interpretation of Classroom Observations", The Ohio State University, Educational Researchers, May, 1981.
- Meltzer, B.: "Mead's Social Psychology" en: *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Center for Sociological Research, Western Michigan University, 1964, pp. 10-31.
- Mercado, R.; Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: "La Institución Escolar en la Sociedad Civil", Proyecto de Tesis de Maestría, DIE, CIEA-IPN, 1980-1982; México, Julio, 1981.
- Muñoz Izquierdo, C. y Otros: "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo". en: "*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*", México, D.F. CEE, Vol. IX, N° 3, pp. 1-60.
- Núñez, Iván: "La Directiva Educacional en el Marco del Desarrollo de la Educación Chilena"; Foro-Panel: "*La Directiva Educacional: Un Análisis Crítico*". Círculo de Educación, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Mayo, de 1979.
- ; "Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973", PIIE, Santiago, Marzo, 1982.
- ; "Cambios en la Situación del Magisterio", PIIE, Santiago, Enero, 1982.

- Ogbu, J.: "School Ethnography; a Multi-level Approach"; Dept. of Anthropology, University of California, Berkeley, June, 1980.
- Paradise, R.: "Socialización para el Trabajo: La Interacción Maestro-Alumnos en la Escuela Primaria", Tesis de Maestría, CIEA-IPN, Depto. de Investigaciones Educativas, México, Abril, 1979.
- Pedersen, E. et. al.: "A new Perspective on the Effect of first grade teacher on children a subseguente adult status"; *Harvard Educational Review*, V. 48, 1971.
- Peña, Adriana y Col.; "Antecedentes sobre la Educación Especial y/o Diferencial en Chile"; CPEIP, Depto. de Educación Diferencial; Lo Barnechea, 1981, 23 p. (Doc. N° 20.568).
- Petty y Tobin, A.: "La Deserción Escolar en la Provincia de Río Negro", Centro de Investigaciones Educativas, Bs. As., 1973 (mimeo).
- Pinheiro, L. y Otros: "Dificultades* de Profesor Primario Recem Formado en Classes de Primeiro Año", MEC-INEP-CBPE, Serie VII, Pesquisas e Monografías, Vol. 9, Río de Janeiro.
- Plaisance, E.: "Interpretación del Fracaso Escolar"; en *El Fracaso Escolar*; Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- Pozo, Hernán; "La situación Actual del Municipio Chileno y el problema de la "municipalización", FLACSO, Santiago, Contribuciones N° 7, 1981.
- Quezada, Hernán: "Municipalización y Asociaciones Gremiales"; en: *Cuadernos de Educación*; Año XII, N°s, 107 y 108; Agosto y Septiembre, 1981.
- Rama, Germán; "Estilos Educativos"; en: *Educación y Sociedad en América Latina y El Caribe*, UNICEF, 1980.
- Ramírez, Beatriz: "La Enseñanza Diferencial de la Lecto-Escritura y su Relación con Factores Socio-Económicos"; Tesis para obtener el grado de Maestría (en elaboración), Depto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1980.

- Revista Mensaje; "La Reforma Educacional: Carta Pastoral del Comité Permanente del Episcopado", N° 300, Julio, 1981.
- Rist, R.; "Student Social Class and Teacher Expectation. The selffulfilling property un ghetto education"; **Harvard Educational Review**; V. 48, 1970.
- ; "Técnicas Etnográficas y el Estudio de una Escuela Urbana"; en: **Urban Education**, Vol. X, N° 1, April, 1975.
- ; "On the Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente"; **Anthropology and Education Quarterly**, 8: 42-49, 1977.
- ; "Técnicas Etnográficas y el Estudio de una Escuela Urbana" (Trad.); en: **Urban Education**, Vol. X, N° 1, April, 1975.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La Práctica Docente en Primaria y su contexto Institucional y Social" (Poryecto), CIEA-IPN, Depto. de Investigaciones Educativas, México, Oct. 1980.
- Rockwell, E.; "La Relación entre Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa", CIEA-IPN, Depto. de Investigaciones Educativas. Doc. Interno, 1980.
- ; "Análisis de Datos Etnográficos"; CIEA-IPN, Depto. de Investigaciones Educativas, Seminario de Investigación Etnográfica en Educación, México, Dic. 1980.
- ; "Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México"; Depto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1981.
- Ruiz-Tagle Jaime; "Las Municipalidades: ¿Un nuevo poder?"; en: **Revista Mensaje** N° 299, Junio, 1981.
- Salvat, H.; "La Escuela una carrera de obstáculos"; en: "El Fracaso Escolar"; Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- Sanday, P.; "The Ethnographic Paradim", Cornell University, en: **Administrative Science Quarterly**, Dic. 1979, Vol. 24.

- Schiefelbein, Farrell y Col.; Factores que influyen en el Rendimiento Escolar de los alumnos de Nivel Medio. Estudio de Seguimiento, PIIE, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1976.
- Schiefelbein, E.; "La subestimación del problema de la Repetición en América Latina"; **Revista del Centro de Estudios Educativos**, México, 1977.
- Schiefelbein, E. y Grossi, M.C.; "Análisis de la Matrícula Escolar en Chile"; CIDE, Doc. de Trabajo 10/1978.
- Schiefelbein, E. y Col.; "Efectos del kindergarten en la Repetición observada en la Educación Básica Fiscal", CPEIP, Serie de Estudios N° 2, Lo Barnechea, Julio, 1981.
- Schiefelbein, E. y Farrell, J. "Eight years of their lives", Ottawa, International Development Research Centre, 1982.
- Schiefelbein, E. "Antecedentes para el Análisis de la Política Educacional Chilena en 1982", CPU, Chile, 1982.
- Siegel, Paul; "La Globalización de la Enseñanza: ¿Método Técnico-Pedagógico o estilo de trabajo con los niños? **Anales de la Escuela de Educación**, Universidad Católica de Chile, N° 1, 1979.
- Siegel, Paul; "El Currículum y las Deficiencias de Aprendizaje; en: **El Niño con Dificultades para Aprender**, UNICEF Universidad Católica de Chile, 1980.
- Smirnov y Col.; "Psicología"; Editorial Grijalbo, México, 1960.
- Smith, L. y Pohland, P.; "Grounded Theory and Educational Ethnography: a Methodological Analysis and Critique", s/f, 16 p.
- Snyder, G.; "¿Es el Maestro de Escuela quien ha perdido la Batalla contra las Diferencias Sociales?" en: **El Fracaso Escolar**; Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- Teobaldo, Marta; "La Escuela como Sistema Social"; (artículo), México, Julio, 1980.
- Tyler, S.; (ed.) "Cognitive Anthropology"; Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.
- Vaccaro, L. y Schiefelbein, E.; "Taller de Atención de niños con Problemas de Aprendizaje con la Participación de Educadores Comunitarios", PIIE, Stgo., 1982.

- Velasco y Col.; "Diagnóstico de la Educación Chilena"; Ministerio de Educación, Superintendencia, Julio, 1974.
- Vellutino, F.; "Deficiencias Verbales y Alteraciones de la Lectura" en: "El Niño con Dificultades para Aprender"; Universidad Católica de Chile - UNICEF, 1980.
- Vera, R.; "Ideología del sector docente frente al Perfeccionamiento y al Cambio Educativo"; Informe de Investigación, CIE, Bs. As., 1976.
- ; "Disyuntivas de la Enseñanza Media en América Latina", Informe de Investigación, OREALC 19 - UNESCO - CEPAL - PNUD, Bs. As., 1978.
- Vera, R.; Hevia, R. y Magendzo, S.; "Talleres: Un Método de Perfeccionamiento para el Análisis y la Transformación de las Prácticas Educativas". Informe de Investigación, PIIE, Santiago, Chile, 1982, 271 p.
- Vera, R.; "La Comprensión de lo Cualitativo en los Talleres de Investigación y Aprendizaje", Doc. de Trabajo para el Seminario: Procesos de Interpretación en la Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar", Bogotá, Abril, 1983.
- Vernon, P.H.; "Environment Handicaps and Intellectual Development"; *British Journal of Educational Psychology*, 1965.
- Weiss, E.; "Hermenéutica Crítica, una proposición metodológica para las Ciencias Sociales"; Centro de Investigación del IPN, Depto. de Investigaciones Educativas, México, Nov. 1980.
- Whiteman, M. y Deutsch, M.; "Social Disadvantage as Related to Intellectual and Language Development"; Holt, Rinehart, Winston Inc.; Londres, 1968.
- Wilcox, K.; "The Ethnography of Schooling: Implications for Educational Policy-Making", Dept. of Human Development, California State University, Hayward, Project Report Nº 80 - A10, July, 1980.
- Wilson, S.; "El uso de Técnicas Etnográficas en la Investigación Educativa"; traducción no publicada; s/fecha.
- Wilson, Th.; "Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation"; en *American Sociological Review*, Agosto, 1970.

- ; "Qualitative versus Quantitative Methods in social Research"; Dept. of Sociology; University of California, Santa Bárbara, California, April, 1982.
- Wolf, R.; "Strategies for Conducting Naturalistic Evaluation in Socio-Educational Settings: The Naturalistic Interview"; Indiana University, May, 1979, 64 p.
- Yarrow, L.J. et. al.; "Dimensions of Early Stimulation and their Differential Effects on Infant Development"; *Merril-Palmer Quaterly*, 1972.
- Zazzo; "Los Débiles Mentales"; Fontanella, Barcelona, 1973.

SIMBOLOS UTILIZADOS EN LOS REGISTROS

P	= profesor(a), maestro(a)
A	= alumnos
Ao	= alumno
Aa	= alumna
Alg. A	= algunos alumnos
" "	= registro verbal, textual, tomado durante la observación
' '	= registro verbal, casi textual, tomado durante la observación.
[]	= registro verbal aproximado, escrito con posterioridad, pero inmediatamente después de la observación.
/ /	= conductas no verbales.
()	= acotaciones del observador, sobre tono, gestos, etc.
(())	= aclaraciones hechas por el observador que explican el sentido de la observación. Se trata de información fuera del contexto.
.....	= verbal, no registrado o que no se recuerda al hacer las notas ampliadas.

GLOSARIO DE TERMINOS CON DISTINTOS
SIGNIFICADOS Y CHILENISMOS

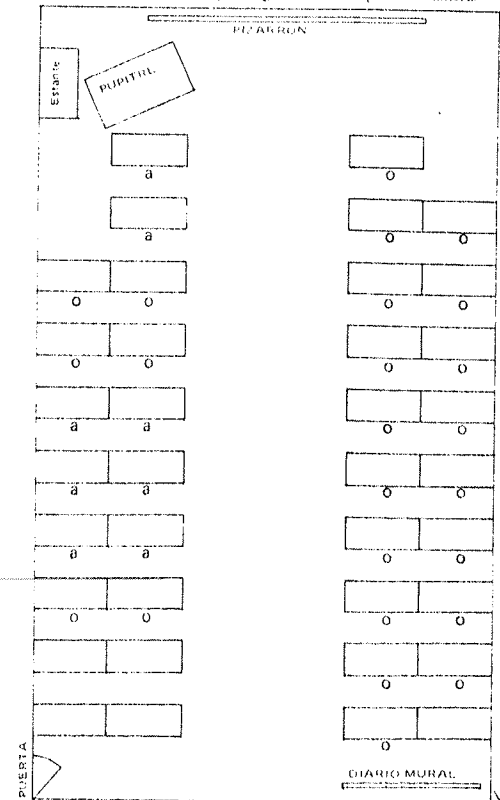
ACHAPLINARSE	=	retractarse, arrepentirse, dejar de cumplir un compromiso.
AL TIRO	=	de inmediato.
CAHUINES	=	enredos
COTONA	=	delantal para hombres, color crudo, abotonado adelante.
CHANCHO, CHANCHA	=	cerdo(a), porcino, marrano.
CHOREADO	=	cansado, molesto.
CHORI	=	entretenido, novedoso, original.
ESPINA, ESPINITA	=	personaje de un programa de televisión que busca constantemente la aprobación de su jefe.
HACER TIRA	=	romper en pedazos.
HARTO, HARTA	=	mucho, mucha.
LATA, LATEARSE	=	aburrirse.
MATEO	=	estudioso, aplicado.
PARCHE CURITA	=	banda plástica para cubrir pequeñas heridas.
PEM	=	Programa del Empleo Mínimo. Programa Gubernamental que da trabajo a desempleados a cambio de una remuneración ínfima.
PILA (DE CHIQUILLOS)	=	montón.
ROTA	=	persona vulgar, mal educada.
VEGA	=	Lugar al aire libre donde se ofrecen (generalmente a gritos) y venden productos agrícolas directamente al consumidor.

REGISTRO DE OBSERVACION EN CLASES

FECHA : 6 - 9 - 82
 LUGAR : ESCUELA MUNICIPAL
 HORA : 13:30 - 14:30 HORAS
 TEMA : CLASES DE CASTELLANO
 OBSERVADOR : ELISA NEUMANN
 CURSO : 1º C.
 VERSION : AMPLIADA

Distribución de la sala:

La distribución de la sala se puede graficar de la siguiente manera:



Al llegar, los niños ya se encuentran en sus puestos. La P. delante de ellos da las instrucciones.

Yo saludo a la P. y comentamos brevemente el calor que hace, luego me siento en su escritorio y comienzo a registrar.

La P. le pregunta a Pedro Paredes si encontró su estuche. El niño no lo ha encontrado. La P. le pregunta sus características y dice que va a averiguar quién hizo el aseó el día que se perdió. Luego da instrucciones al curso:

P-A: "Ya saquen su cuaderno ..."

La P. no alcanza a terminar la frase pues se acerca a un Ao. con el cual conversa. Después de esto la P. va al estante y comienza a buscar algo. Mientras la profesora hace esto, varios niños se ponen de pie y casi todos conversan.

La P. se da vuelta y habla al curso.

P-A: "Yo supongo que ya terminó la conversación que ya tenían su cuaderno abierto".

La P. pasa por las filas revisando de que los niños tengan el cuaderno de Castellano y separando los bancos.

La P. le llama la atención a varios niños.

P: "¡Arturo Guzmán! ¡Erik Correa! ¡Mónica! ¡José Luis! Uno por uno hay que nombrar" (en tono molesto).

P-Ao: "Aquí no se me venga a echar, siéntese bien derecho, no se me esté echando ahí".

P-Ao: "¡Ya ubíquese ... estamos en clase aquí".

P-A: "Voy a empezar a anotar a los niños que se portan mal. Tenemos reunión de apoderados hoy día".

P-Ao: "Charlie estamos en hora de clases, no de conversación ¡entendamos!

Charlie sonrío y se queda mirando a la P.

P-Ao: "José Luis, a ver, muestre su estuche" /José Luis levanta su estuche y lo muestra/.

P-Pedro R: "Ese fue el único estuche que encontramos aquí" ... [Voy a averiguar quién barrió hoy día.]

P-A: "Mire todo el tiempo que hemos perdido aquí en que Uds. estén ordenados" 'Vamos a escribir la palabra impresa y la palabra manuscrita. Eso fue lo que más les costó en la prueba' /le llama la atención a un Ao/. ¡Alberto Pereira! "Lo estoy esperando y esperando ... estoy esperando orden y silencio".

La P. se dirige a la pizarra y comienza a cuadrificarla. Los niños cuentan en coro cada raya que hace la P.

La P. comienza a escribir en la pizarra. Algunos niños la observan, otros conversan; 3 niños tienen sus libros de Castellano sobre la mesa y a ratos lo miran. Un grupo de niñas (Rosario, Nidia y otra más) repiten varias veces chi-cha.

La P. se da media vuelta y le pide a Claudio R. que le saque una tiza del estante; el niño lo hace.

Miguel y Héctor juegan con unas varitas ...

En este momento entra una P. y habla con la P. acerca de unas libretas. La P. le responde "Yo se las he pedido todos los días ... Bueno hoy día hay reunión".

/La P. sale de la sala, la P. termina de escribir en la pizarra/.

/La P. vuelve a dar instrucciones/.

P-A: "Todos atendiendo ... /le llama la atención a un Ao/ ¡Erick Correa! ... Estamos mirando al pizarrón no les he dicho que saquen los libros".

Algunos niños no se cruzan de brazos; sin embargo, la mayoría está en silencio.

La P. le llama la atención a algunos niños ¡José Luis!
... ¡Charlie!"

P-A: "¿Uds. conocen las lechuzas?" ... [Me imagino que sí; que ya la vieron en los libros] ... [Saben lo que es un chorro] ... "Un chorro de agua ... cuando sale en abundancia ... ¿Qué es la chicha?"

Ao: "Algo pa'tomar".

Ao: "En las fiestas"/Completando la intervención del otro Ao/.

P: "¿Saben lo que es mocho?"

Ao: "Un dedo mocho".

P: [O sea que le falta un pedacito.] /La P. hace leer a un Ao la primera palabra/.

Ao: "Mocho".

P: "Carlos"

Ao: "Chicha".

P: "Sandra" /La Aa. se para y trata de ver; pero no alcanza/.

P: "Párese no má, si no alcanza a ver". /La Aa. se acerca al pizarrón y lee/.

Aa: "Chocho".

P: "¿Cómo? Fíjese bien".

Aa: "Chocho".

P: "O sea que esto de aquí es igual a esto de aquí". /Señala sílabas/. /La Aa. niega con la cabeza/.

P: "¿Cómo se lee esto" /señala última sílaba/.

Aa: "rro".

P: "Ahora qué dice aquí".

Aa: "Chorro".

/P. hace leer a varios niños; luego da instrucciones al curso/.

P-A: "Ahora fíjense bien ... Aquí viene la parte donde Uds. tuvieron tantos problemas en la prueba ... Esta letra /señala la m de la palabra mocho/ ¿cuántas vueltas tiene? ... tres".

/La P. escribe la letra m y al hacerlo va contando/ "1-2-3" /Luego pregunta al curso:/ "Quién pasa a escribir chicha con letra manuscrita".

Varios niños gritan "yo, yo". Charlie también pide ir; el niño avanza lentamente a la pizarra. La P. le dice Bueno, ya venga Charlie.

/El Ao. se empina para escribir junto a la palabra chicha/.

P-Ao: [No, ahí no. Ahí voy a escribir yo. Ud. escriba abajo.]

Charlie escribe chicha en la parte de abajo de la pizarra. Los niños que vienen después harán lo mismo.

P-A: "Ya, ¿quién viene a escribir chicha? ..., Luis".

P-Obs: "Esto es lo que más les cuesta". 'En la prueba les pusimos una frase y no supieron escribirla'.

P-Ao: "A ver Willy venga".

Entra a la sala una Sra. y permanece un rato junto a la puerta, la P. le habla.

P-Sra: "Ud, va a estar un rato más aquí".

Sra: "Voy a hablar con la Sra. Norma no más".

P: "Un ratito más salgo".

Willy escribe lechuga con s. La P. le dice que está mal escrito, el niño se queda mirando y la P. le escribe la z.

P: "Ahora fíjense bien, vamos a escribir chicha con letra manuscrita /escribe en el pizarrón todas las palabras/ ... Escriban esto en el cuaderno, pero háganlo con

mucho cuidado porque lo voy a calificar a cada uno ... Las letras bien hechas y bien ligadas".

La P. comienza a pasar por los bancos revisando.

P-Claudio: Mire ese cuaderno que desordenado ... dónde está escribiendo ... haga aquí /le muestra una hoja/. ¡Ud. no hizo la tarea!

P-Ao: "Falta dibujo aquí, falta dibujo y falta dibujo" /Se refiere a pequeños trozos de lecturas y dibujos que los niños debían traer de tarea/.

P-Ao: "¿Tiene lápices de color Ud? ... Sin tarea ... sin tarea, mire todas las tareas que le pillé sin hacer".

Claudio está de espaldas y conversa con el niño de atrás.

Una Aa. se acerca a preguntarle a la P. con qué lápiz deben hacer la tarea.

P-Aa: "A sentarse, no vengán a pedir permiso ... con lápiz negro van a hacer, con el lápiz que trabajan siempre".

/La P. reta a un Ao. que no tiene cuaderno de Castellano/.

P-Ao: Fernández "Ud. vive comprándose dulces y no se compra ningún cuaderno".

La P. se acerca a su escritorio y llama al Ao; le pasa dinero para que vaya a comprarse un cuaderno.

P-Ao: /5º banco, fila de la ventana/ "Mire la letra que me está haciendo, por eso yo le dije con cuidado".

P-Ao: /6º banco F2 pasillo/ "Esto está malo mire aquí ¡Al lote hecha la tarea!"

/La P. sigue revisando las tareas por los bancos/.

P-A: "Oye atiendan bien aquí la letra ch es una c /escribe/ y una /escribe h/ ... Manuel hace la letra así /escribe cl/ se hace así /escribe ch/. /le llama la atención a un Ao/ ¡Mire Claudio!"

/La P. vuelve a pasar por los bancos revisando; le habla a un Ao./

P-Gonzalo S.: "Bien siga así no más ... ya me tomó este lápiz de nuevo ... este lápiz es claro y no nos marca nada".

La P. le revisa la tarea a Gonzalo S. lo reta porque no ha hecho bien su tarea ... toma su cuaderno y me lo muestra. La P. me dice: [*este niño hace todo mal, no sé qué hacer*]. Luego lo llama a la pizarra. La P. nuevamente me habla.

P-Obs: "Este niño sacó puros insuficientes el otro día".

P-Ao: "Oiga Charlie y Ud. conversa toda la hora ... Voy a ir a conversar con la mamá".

La P. le dice a Gonzalo S. que copie la letra ch manuscrita en la pizarra. El niño escribe ch; la P. lo mira y le dice "a Ud. le hace falta soltar la mano hágalo aquí de nuevo". /La P. nuevamente me habla/.

P-Obs: "Este niño no hizo kinder porque el papá lo halló innecesario".

/La P. le habla nuevamente a Gonzalo/.

P-Ao: "Y trate de ponerle empeño que si no a Ud. lo voy a mandar a kinder, porque a Ud. le hizo falta el kinder" (tono amenazante).

Gonzalo Silva, después de sucesivos ensayos logra hacerlo en forma bastante similar (ch). Yo me acerco y le

explico que la vueltecita debe hacerla al mismo nivel; el niño logra hacerla bien. Luego la P. se acerca a mirar al niño (al parecer se pone nervioso porque vuelve a equivocarse).

En este momento se escucha a Charlie llorar, la P. se acerca y le pregunta qué le pasa. El Ao. dice que Alvaro Pino le pegó.

Alvaro P.-P: [*Es que él me estaba quitando el lápiz*] /sollozando/.

Charlie: [*El estaba rompiendo el lápiz.*]

P-Charlie: [*¿Es suyo el lápiz?*]

Charlie: [*No*]

P: [*Eso le pasa por preocuparse de lo que no le importa*]

Charlie: /sollozando/ [*El me pegó.*]

P: [*Cómo le pegó, lo clavó con la punta.*]
/Charlie llora/.

P-Alvaro P: [*Ud. se la pasa sacándole punta al lápiz y llevándolo a los niños, así que yo le voy a pegar no más.*]

La P. le pega en las manos a Alvaro (bastante fuerte) y el niño se queda llorando. Charlie deja de llorar.

Después de esto, la P. se acerca nuevamente a mí y me dice [*ahí tengo otro problema, Tito.*] "*Tengo que vigilarlo toda la tarde*".

Yo trato de ver quién es; la P. le dice que se pare para que yo lo vea. Después de esto la P. me habla nuevamente.

P-Obs: [*Este niño no sé qué le pasa, anda todo el tiempo como perdido, yo creo que a veces ni sabe que está en clases, se le pierden todas las cosas, va al patio deja todo tirado*] ... "*Gonzalo es tieso de dedos, le cuesta todo ... el recorte a dedo, para modelar plasticina, pero pasa pendiente de lo que hacen los demás*"

[*Qué se puede hacer con un caso así, dime qué es lo que se puede hacer.*]

/Le digo a la P. que le pida apoyo a la mamá, que le haga ejercicios de caligrafía/.

P: [*Al comienzo lo hacían, pero ahora yo creo que una pincelada de vez en cuando.*]

El niño ha hecho unas ch en una esquina de la pizarra, la P. lo hace escribir más arriba y el niño vuelve a equivocarse.

P-Rodrigo N: [*En la misma línea, tiene que hacerlo en la misma línea.*]

El niño ejercita un poco más y luego la P. lo manda a su puesto y le dice que siga haciendo su tarea.

/La P. nuevamente le habla al observador/.

P-Obs: "*Esa niña que está ahí es otro problema ... esa que está mirando para la muralla. Esa no sabe lo que pasa en la vida. Claro que tiene un problema, es desnutrida desde niña. Por eso, cosa extra que dan, yo se la doy*" (Se refiere a Catalina). [*Dime qué se puede hacer en estos casos; cuando veo estas cosas así, me doy cuenta que ya no me queda más paciencia. Yo me doy cuenta porque antes no era así. Yo llevo 27 años enseñando y durante 12 años he hecho primero; pero ya no me queda más paciencia*] ... [*Antes la cosa no era así.*]

Obs: [*¿Y qué crees que ha pasado ahora? ... ¿Te tocó el peor curso?*]

P: [*No, no creo, es que ahora los padres no cooperan.*]
/Permanezco en silencio, la P. después de un rato le habla a un Ao. que no trabaja/.

P: "*Claudio Ud. está esperando que borre la pizarra*".

Ao: "No traje el cuaderno".

P: "¿Quién le hizo el bolsón a Ud.?"

Ao: "Mi papá".

P: "¿Y no tiene horario?"

Ao: "Sí".

P: "Y qué cuadernos le echaron".

El Ao. permanece en silencio, la P. se acerca y le dice: "¿Y qué vino a hacer Ud. No traje cuaderno, no traje lápiz. Vaya donde el hermano a conseguirse".

Luego la P. se dirige a otro Ao.

P: [¿Terminó?] "Héctor trabaje". /El Ao. sigue conversando con el niño de atrás. La P. le habla al curso/.

P-A: "Bien hecha la copia, trabajen".

Pedro Paredes-P: "¿Puedo ir al baño?"

P: "Ya vaya ... Ramón y el otro niño que querían ir al baño ... Andrés Venegas. Ya vayan".

P-Aa: "Venga a dar lección Soledad; mientras los demás copian". /Entra una P. y le pregunta a la P. si tiene tiza de color/.

P: "Tengo la mía no más".

/La P. que acaba de entrar se queda mirando un rato/. La P. le dice "A lo mejor esa caja es suya" /señalando una caja que está en el escritorio/. La P. la toma y se va/.

P-Ao: "Yo no le he dado permiso a nadie, Claudio, para que se pare de su puesto".

Una Sra. se asoma a la puerta y dice "Los niñitos de la leche".

Varios alumnos se paran y salen corriendo.

La P. toma la lección a Soledad. Después de un rato se

acerca Charlie y le dice a la P. "Srta. el José Luis fue a perseguir a la Rosario a la leche".

/La P. hace un gesto de disgusto y Charlie va a sentarse/.

Después de un rato se acerca Claudio Ramírez y dice "¿Srta. puedo ir al baño?"

P-Ao: "Ya vaya".

/La P. le llama la atención a un Ao./ "Ramón!"

La P. continúa tomándole la lección a la Aa.

P-Aa: "Ve que Ud. tiende a inventar las palabras para leer más rápido".

Mientras la P. toma la lección, Alvaro Pino se para a conversar con un niño de la otra fila; otros dos niños también se paran y conversan todos juntos.

P-Ao: "¡Alvaro!"

Charlie acusa a un compañero.

Charlie-P: "El Ramón le está tirando algodón a la Valentina".

La P. no le hace caso; sigue tomándole la lección a la Aa.

P-Aa: "Lo que le falta a Ud. es leer más veces la lección para leerla más rapidito".

/La P. le llama la atención a varios Aos. que se pasean mirando los cuadernos de sus compañeros/.

P: "Willy, Ramón, Francisco no se metan en cuadernos que no son de Uds".

/La P. le habla a la Aa. que le toma la lección/.

P-Aa: "Esta la va a estudiar bastante en la casa" /señala la lección/.

La P. llama a otro Ao. El niño es muy delgado y pequeño, tez morena y pelo negro. Sus vestimentas se ven algo sucias y desordenadas.

La P. abre el libro y comienza a hojearlo; mientras lo hace exclama “¡Uyuyuy qué pasó aquí!” (El libro tiene las hojas muy estropeadas).

Ao—P: *“Es que donde lo paso a llevar se me rompe”.*

P: *[¡¿Pero cómo!? cuida más las cosas.] Y qué pasó aquí”.*

Ao: *“Estuvo jugando mi hermanito”.*

P: *“Yo creo que anduvo más bien tu hermanito por aquí ... ¿Tu mamá no te ha visto el cuaderno?”*

/El Ao. asiente con la cabeza/.

P: *“Y no tiene scotch”.*

Ao—Ao: *“Dígale que lo pegue”.*

La profesora comienza a tomarle la lección al Ao; mientras lo hace le llama la atención a Gonzalo Silva.

P—Ao: *“Gonzalo Silva, dedíquese a hacer lo que le falta”.*

Comienzan a llegar los Aos. de la leche, uno de ellos se acerca y le dice a la profesora: “El Joaquín botó la leche”.

P—Ao: *“Qué pasó Joaquín”.*

El Ao. responde desde su banco, desde el fondo de la sala y no se entiende lo que dice.

P: *“¿Fue casualidad?”*

Ao: *.....*

P: *“Acérquese que no se le entiende nada”.*

Ao: *“Fui a hablarle a un niñito y le boté la leche”.*

P: *“Ah, fue casualidad entonces”.*

Luego se acerca Charlie a acusar a Claudio. La P. no lo escucha.

En este momento suena la campana; varios niños gritan “Ah, ah” y levantan los brazos.

P: *[No, todavía no. Yo no he escuchado nada.]*

Los niños vuelven a sentarse. Se escucha nuevamente el timbre. Los niños se paran de sus puestos; a la vez que miran a la profesora.

P: *[Sí, ahora sí.]*

Los niños terminan de pararse y salen corriendo de la sala.

/La P. me comenta/ *[los apoderados de este año son menos cooperadores que los de otras promociones Quizás qué será Claro que la situación económica está mala; si hay 10 padres con trabajo es mucho. Los niños llegan a clases y se quedan durmiendo; y qué es lo que pasa, que ni desayuno han tomado; cuando uno ve esas cosas como que se desmoraliza ... ya no me queda paciencia Todos los días traigo fruta. Un niño una vez se robó un plátano porque no había comido nunca un plátano ...]*

Después de conversar un rato más nos despedimos y me voy.

ENTREVISTA A TOMAS

FECHA : 10 DE NOVIEMBRE, 1982
LUGAR : ESCUELA MUNICIPAL
ENTREVISTA : GABRIELA LOPEZ
CURSO : 1er. AÑO ENSEÑANZA BASICA
CARACTERISTICAS : ALUMNO DE BAJO RENDIMIEN-
TO. DEBE REPETIR EL PRIMER
AÑO BASICO

- T: Con ésta estaba grabando a mi mami.
E: Sí. Ahora, dime tu nombre.
T: Tomás Araya Poblete.
E: ¿En qué curso estás?
T: En primero.
E: ¿Cuántos años tienes?
T: Uno - dos - tres - cuatro - cinco - seis, seis años.
E: ¿Eres chiquitito ah?
T: Sí, recién los cumplí.
E: Me contó tu mamá que tú sabías mucho de los animales.
T: Sí, porque voy a ser investigador.
E: ¿Vas a ser investigador en animales?
T: Sí.
E: ¿Por qué te gustaría ser eso?
T: Porque nací sabiendo cosas de animales.
E: ¿Naciste sabiendo eso?
T: Sí.
E: A ver qué cosas sabes. Yo no sé nada de animales.
Enséñame un poquito.
T: Ya, ¿sabé qué? La jirafa con su cuello hay que tener cuidado, porque tiene unos dientes inmensos ¿no es cierto? Muerde bien fuerte y es capaz de cortar la mano. Un día mi papi me contó, fue al zoológico y estaba la jirafa con el cuello afuera. Un día llevaba un paquete y se lo comió con bolsa y todo.
E: ¿Tenía la cabeza afuera de la reja?
T: Sí.
E: ¿Por qué hay que tener cuidado con el cuello?

- T: Porque se le puede enroscar aquí /se toca el cuello/, y el cuello es tan duro que puede hacer tira el cuerpo.
E: ¿Tanta fuerza tiene?
T: Sí, pero con el único que no puede es con el tigre, con el puma y con el león.
E: ¿Por qué?
T: Porque ellos se tiran arriba de la espalda. Entonces, la muerden. Le apretan el cogote hasta que muere. ¿Hablemos de los vampiros?
E: ¡Ya!
T: Los vampiros son unos animales que chupan sangre de lobos marinos en la noche cuando están durmiendo y de otros animales y también del hombre.
E: ¿El hombre es un animal?
T: No, es una persona.
E: ¿En qué se diferencia, sabes tú?
T: Sí, unos no son iguales que los otros. Entonces, por eso ¿y sabe una cosa? Además, hay unas especies de animales que ... que ... que tienen ... eso se llama puercoespín, que tienen espinas aquí.
E: ¿En la espalda?
T: Sí, son ampoas. Nadie se las puede ver porque cuando va a atacar las tiene así pegadas a su cuerpo, por eso es que no se las ven y cuando va a atacar psht ... las levanta y se alimenta de huevos de gallina del campo; de todos los huevos.
E: ¿Tú has visto los monos en el zoológico?
T: Sí, habían unos monos con potito colorado y yo me estaba rascando la cabeza y ellos también se pusieron a hacer lo mismo.
E: ¿En qué se diferencia un mono de un hombre?
T: En que los hombres no comen todo el día bananas y los monos todo el día comen bananas y hojas.
E: ¿Y los hombres comen hojas?
T: No, se alimentan de porotos, de pescado ... en otros países comen pulpos, calamares.
E: ¿Y tú sabes cuál es la diferencia entre el tigre y un leopardo?

- T: Sí, porque el leopardo tiene pelotitas negras y el tigre tiene rayas y el leopardo es más chico y el tigre es más grande.
- E: ¿Y si tú te encuentras con un tigre, tú sabrías que es tigre y no es leopardo?
- T: Sí sabría por el tamaño y por las cosas negras.
- E: ¡Qué bien! Sabes mucho tú. ¿Dónde aprendes esas cosas?
- T: Dios me creó así.
- E: ¿Pero tú estudias, me imagino?
- T: Sí, no muchas veces.
- E: ¿Y te gusta venir a la escuela?
- T: Sí, si me gusta.
- E: Yo creí que no te gustaba.
- T: Sí, si me gusta. Yo quiero aprender para ser investigador.
- E: ¿Para eso tienes que estudiar mucho? ¿Y has estudiado mucho?
- T: Más o menos no más. Además, hay una cosa que no sé de los animales.
- E: ¿Qué cosa?
- T: ¿Sabe qué? Que un día fui a la FISA. Había un concurso de caballos, habían varios caballos, estaba lleno de pasto y ahí estaba una cosa donde vendían bebidas. También habían vacas, había un toro de este porte, lo tocamos, no hacía nada.
- E: ¿Cómo supiste que era toro?
- T: Porque estaba amarrado de aquí.
- E: ¿De aquí de la nariz?
- T: Les ponen una argolla y la juntan, porque si les ponen de la cola arranca todo.
- E: ¿Qué cosas arranca?
- T: La casa, todo se lo lleva.
- E: ¿Tiene mucha fuerza?
- T: Pero para atacar el toro ataca con los ojos cerrados y cuando tienen que defenderse para que no los corneen, los toreros se hacen para un lado, donde van con los ojos cerrados. Pero la vaca, la vaca es más chúcara. Ella puede ver porque ella se tira con los ojos abiertos.
- E: ¿Sí?

- T: Sí, y la vaca algunas veces es más fuerte que el toro. Habían unas vacas que hacían así una cosa, pero no le puedo decir porque es un gara..., eso no se dice.
- E: ¿Qué es lo que no se dice?
- T: Cacú.
- E: ¿Se hicieron caca?
- T: Tenían así un hoyito y lo abrían así, bien grande y salía ¡pst!, de este porte era.
- E: ¿La caca?
- T: Sí. ¿sabe qué? Había cerdos, y a una vaca le estaban sacando leche. A un cerdo le tocamos el hocico. Mi hermano se puso a gritar.
- E: ¿Le dio susto?
- T: Le dio susto. Habían unos que estaban /emite un sonido/ querían tomar agua. Estaban furiosos y uno se tiró al cerco.
- E: Tomás, ¿tú ves mucha televisión?
- T: Sí, no mucha, porque algunas veces no me dejan. Algunas veces es hora de tarea, algunas veces es hora de ejercicios y otras veces es hora de jugar.
- E: Hora de ejercicios ¿qué es eso?
- T: Hacer ejercicios.
- E: ¿De gimnasia?
- T: Sí, yo he hecho ejercicios en mi casa, jugando a la pelota. Tenemos una perra que es buena pa' la pelota, es re' buena. Cuando la tiran la ataja al tiro.
- E: ¿Tú eres bueno para la pelota?
- T: Sí.
- E: ¿Por qué te pusieron anteojos a ti?
- T: Porque nací enfermo de vista.
- E: ¿Y si yo te los saco no ves nada?
- T: Veo un poquito nublado.
- E: ¿Y te llevan siempre a que te vean los anteojos?
- T: No siempre, cuando nos dan la hora.
- E: ¿Tu mamá está trabajando?
- T: Sí, trabaja en el río Mapocho y mi papi ¿sabe qué hizo? Cien mil máquinas.
- E: ¿Cien mil máquinas? ¡Tanto!

- E: ¿Y máquinas de qué?
 T: De trabajo. Trabaja en micros y en máquinas.
 E: ¿Quiénes son tus mejores amigos aquí?
 T: Había un amigo mío que se fue. Se llamaba Jera bien amigo mío! Se fue a Estados Unidos.
 E: ¿Por qué se habrá ido?
 T: Porque tenía que irse y se tuvo que conseguir otra escuela.
 E: ¿En Estados Unidos? en Estados Unidos hablan Inglés.
 T: No sé a cual país, no me acuerdo, Europa, no sé cuál país. No me acuerdo, hace tiempo. Y antes, tengo otro mejor amigo ¿cómo se llamaba? Otro buen amigo que estaba en el curso de kinder.
 E: ¿Ya no está contigo?
 T: Le decían "maleta"
 E: ¿Por qué maleta?
 T: Porque se llamaba ... no sé ... parece que se llamaba Mauricio Maleta. Le decían ... y a uno le decían pelao Koyak, en el Kinder ¡pelao Koyak!
 E: ¿Quiénes son flojos en tu curso?
 T: Había una que era bien floja, más floja que todos.
 E: ¿Cómo se llamaba?
 T: Ximena ¡Era bien llorona! Cuando le ponían vacuna lloraba.
 E: ¿Se fue esa niñita?
 T: Sí.
 E: ¿A dónde se habrá ido? ¿No sabes tú?
 T: No.
 E: ¿Quién más es flojo?
 T: El Carlos.
 E: ¿Por qué es flojo el Carlos?
 T: Porque no le enseñan en su casa. A mí me hacen leer.
 E: ¿Tu mamá te ayuda?
 T: Sí me ayuda.
 E: ¿Y si tu mamá no te ayudara tú no aprenderías?
 T: No.
 E: ¿Aquí en la escuela aprendes?
 T: Sí ... ¿sabes qué?

- E: ¿Qué?
 T: Que en mi casa un día me tuvo que hacer leer y leí unas palabritas.
 E: ¡Qué bueno! ¿Y aquí lees?
 T: Algunas cosas no más sé leer. Sé escribir mamá.
 E: ¿Tú eres flojo o no?
 T: No muy flojo, no tan flojo como los otros. El Alejandro es otro flojo. El es más flojo que todos porque él es abusón. A algunos les pide que le traigan 80 pesos y un día a la Pilar le pidió eso y se los trajo. También abusó. Me pidió 40 pesos a mí.
 E: ¿Y tú se los trajiste?
 T: No, yo no quise porque no tenemos plata. Lo acusé a mi mami. Yo les dije que no se los iba a llevar porque no tenemos tanta plata.
 E: ¿Qué te dice la señorita cuando no haces las tareas?
 T: Me dice que las haga.
 E: ¿Nada más?
 T: Nada más.
 E: ¿No te reta?
 T: No.
 E: ¿Nunca te ha retado?
 T: No, ¿sabes qué?
 E: ¿Qué?
 T: Que algunas veces no más me reta.
 E: ¿Por qué te reta?
 T: Porque a veces no estoy haciendo lo que ella dice, porque un día se me perdió el lápiz y no podía hacerlo. Otro día me lo perdió un compañero.
 E: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
 T: Me gusta ... lo que más me gusta de la escuela ... es lo que enseñan.
 E: ¿Cuál ramo te gusta más?
 T: Canto.
 E: ¿Te gusta cantar?
 T: Sí. Antes me sabía varios cantos, ahora me acuerdo de algunos. Allá también enseñaban la Canción Nacional, y allá en mi escuela ...

- E: ¿Qué quieres ser tú cuando grande?
T: Investigador.
E: De veras, que ya me habías dicho.
T: ¿Sabe qué? Que ... ¿qué le iba a decir? ... ¡Ah, no me acuerdo! ... ¿sabe qué? Algunas veces nos castigan pero no como a los niños de kinder y en kinder cuando yo estaba, estaba con una señorita que se llamaba tía Vicky. Era bien juguetona. A mí un día me regaló un rompecabezas de viejito pascuero.
E: ¿Cómo los castigaba distinto?
T: Adentro, nos ponían así con las manos atrás. A lo que hacían maldades los castigaba mirando pa'llá.
E: Para la pared.
T: Sí.
E: ¿Cómo los castigan ahora?
T: Ahora nos castigan afuera. Nos ponen en la muralla con las manos así.
E: Con las manos atrás. ¿Cuando te portas mal en clases cómo te castigan?
T: Igual ¿y sabe qué? En Kinder jugábamos con plasticina y algunos compañeros hacían a Pinocho. Yo también lo hacía a Pinocho y con la tabla hacíamos un auto y ¡pah! se quedaba pegado en la tabla.
E: Vamos a ir a recreo ahora ¿ya?
T: Ya.